



PENDIDIKAN DAN PELATIHAN

**SUPERVISI AKADEMIK
DALAM PENINGKATAN PROFESIONALISME GURU**

**DIREKTORAT TENAGA KEPENDIDIKAN
DIREKTORAT JENDERAL
PENINGKATAN MUTU PENDIDIK DAN TENAGA KEPENDIDIKAN
DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL
TAHUN 2007**

PENGANTAR

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 13 Tahun 2007 tentang Standar Kepala Sekolah/Madrasah telah ditetapkan bahwa ada 5 (lima) dimensi kompetensi yaitu: Kepribadian, Manajerial, Kewirausahaan, Supervisi dan Sosial. Dalam rangka pembinaan kompetensi calon kepala sekolah/kepala sekolah untuk menguasai lima dimensi kompetensi tersebut, Direktorat Tenaga Kependidikan telah berupaya menyusun naskah materi diklat pembinaan kompetensi untuk calon kepala sekolah/kepala sekolah.

Naskah materi diklat pembinaan kompetensi ini disusun bertujuan untuk memberikan acuan bagi stakeholder di daerah dalam melaksanakan pendidikan dan pelatihan calon kepala sekolah/kepala sekolah agar dapat dihasilkan standar lulusan diklat yang sama di setiap daerah.

Kami mengucapkan terimakasih kepada tim penyusun materi diklat pembinaan kompetensi calon kepala sekolah/kepala sekolah ini atas dedikasi dan kerja kerasnya sehingga naskah ini dapat diselesaikan.

Semoga Tuhan Yang Maha Kuasa meridhoi upaya-upaya kita dalam meningkatkan mutu tenaga kependidikan.

Jakarta, November 2007
Direktur Tenaga Kependidikan

Surya Dharma, MPA, Ph.D
NIP. 130 783 511

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Esensi sebuah pendidikan persekolahan adalah proses pembelajaran. Tidak ada kualitas pendidikan persekolahan tanpa kualitas pembelajaran. Berbagai upaya peningkatan mutu pendidikan persekolahan dapat dianggap kurang berguna bilamana belum menyentuh perbaikan proses pembelajaran. Oleh karena itu dalam rangka peningkatan kualitas pendidikan persekolahan Pemerintah, dalam hal ini Depatemen Pendidikan Nasional, mengembangkan berbagai program yang diharapkan dapat meningkatkan kualitas pembelajaran.

Di antara keseluruhan komponen dalam pembelajaran guru merupakan komponen organik yang sangat menentukan. Tidak ada kualitas pembelajaran tanpa kualitas guru. Apapun yang telah dilakukan oleh Pemerintah, namun yang pasti adalah peningkatan kualitas pembelajaran tidak mungkin ada tanpa kualitas kinerja guru, sehingga peningkatan kualitas pembelajaran, juga tidaklah mungkin ada tanpa peningkatan kualitas para gurunya. Guru merupakan sumber daya manusia yang sangat menentukan keberhasilan pembelajaran. Guru merupakan unsur pendidikan yang sangat dekat hubungannya dengan anak didik dalam upaya pendidikan sehari-hari di sekolah dan banyak menentukan keberhasilan anak didik dalam mencapai tujuan.

Begitu sangat strategisnya kedudukan guru sebagai tenaga profesional, di dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, tepatnya Bab III Pasal 7, diamanatkan bahwa profesi guru merupakan bidang pekerjaan khusus yang dilaksanakan berdasarkan prinsip sebagai berikut: (a) memiliki bakat, minat, panggilan jiwa, dan idealisme; (b) memiliki komitmen untuk meningkatkan mutu pendidikan, keimanan, ketakwaan, dan akhlak mulia (c) memiliki kualifikasi akademik dan latar belakang pendidikan sesuai dengan bidang tugas; (d) memiliki kompetensi yang diperlukan sesuai dengan bidang tugas; (e) memiliki tanggung jawab atas pelaksanaan tugas keprofesionalan; (f) memperoleh penghasilan yang ditentukan sesuai dengan prestasi kerja; (g) memiliki kesempatan untuk mengembangkan keprofesionalan secara berkelanjutan dengan belajar sepanjang hayat; (h) memiliki jaminan perlindungan hukum dalam melaksanakan tugas keprofesionalan; dan (i) memiliki organisasi profesi yang mempunyai kewenangan mengatur hal-hal yang berkaitan dengan tugas keprofesionalan guru. Lebih lanjut di dalam bab dan pasal yang sama juga diamanatkan bahwa pemberdayaan profesi guru diselenggarakan melalui pengembangan diri yang dilakukan secara demokratis, berkeadilan, tidak diskriminatif, dan berkelanjutan dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, kemajemukan bangsa, dan kode etik profesi.

Salah satu program yang dapat diselenggarakan dalam rangka pemberdayaan guru adalah supervisi akademik (supervisi akademik). Supervisi akademik adalah serangkaian kegiatan membantu guru

mengembangkan kemampuannya mengelola proses pembelajaran demi pencapaian tujuan akademik. Supervisi akademik merupakan upaya membantu guru-guru mengembangkan kemampuannya mencapai tujuan akademik. Dengan demikian, berarti, esensial supervisi akademik adalah membantu guru mengembangkan kemampuan profesionalismenya. Mengembangkan kemampuan dalam konteks ini janganlah ditafsirkan secara sempit, semata-mata ditekankan pada peningkatan pengetahuan dan keterampilan mengajar guru, melainkan juga pada peningkatan komitmen (*commitmen*) atau kemauan (*willingness*) atau motivasi (*motivation*) guru, sebab dengan meningkatkan kemampuan dan motivasi kerja guru, kualitas akademik akan meningkat.

Di dalam Peraturan menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 13 Tahun 2007 tentang Standar Kepala Sekolah ditegaskan bahwa salah satu kompetensi yang harus dimiliki seorang kepala sekolah adalah kompetensi supervisi. Dengan Permendiknas tersebut berarti seorang kepala sekolah harus kompeten dalam melakukan supervisi akademik terhadap guru-guru yang dipimpinnya. Dalam rangka itu seorang guru yang berkeinginan menjadi kepala sekolah perlu mengikuti program pendidikan dan pelatihan supervisi akademik dalam peningkatan profesionalisme guru.

B. Kompetensi yang Diharapkan Dicapai

Merencanakan program supervisi akademik dalam rangka peningkatan profesionalisme guru

Melaksanakan supervisi akademik terhadap guru dengan menggunakan pendekatan dan teknik supervisi yang tepat

C. Indikator Pencapaian Hasil

Pada akhir pendidikan dan pelatihan supervisi akademik ini diharapkan peserta:

1. Mampu menjelaskan konsep yang tepat tentang supervisi akademik dalam peningkatan profesionalisme guru
2. Mampu membandingkan perilaku guru yang profesional dan perilaku guru yang tidak profesional
3. Mampu membandingkan kepala sekolah sebagai supervisor yang profesional dan kepala sekolah sebagai supervisor yang tidak profesional
4. Mampu menyusun perencanaan program supervisi akademik dalam peningkatan kemampuan guru mengelola pembelajaran berbasis kompetensi
5. Mampu menyusun perencanaan program supervisi akademik dalam peningkatan motivasi guru
6. Mampu menyelenggarakan supervisi akademik dengan pendekatan klinik berbasis level komitmen dan abstraksi setiap guru.

D. Pendekatan

Pendidikan dan pelatihan ini diselenggarakan dengan andragogi. Keaktifan peserta ditumbuhkembangkan selama proses pendidikan dan pelatihan berlangsung. Metode-metode pendidikan dan pelatihan

yang akomodatif terhadap pemberian fasilitasi kepada peserta untuk merefleksikan pengalaman-pengalamannya digunakan dalam pendidikan dan pelatihan ini. Di antaranya metode-metode diskusi kelompok, simulasi, refleksi diri, praktek supervisi klinik digunakan dalam pendidikan dan pelatihan ini.

E. Mata Pendidikan dan Pelatihan dan Alokasi Waktu

Dalam rangka pembentukan kompetensi peserta dalam perencanaan dan pelaksanaan supervisi, dan memenuhi tuntutan indikator pencapaian hasil di atas, ada lima mata pendidikan dan pelatihan supervisi akademik ini, yaitu:

1. Konsep supervisi akademik
2. Keterampilan guru dalam pembelajaran yang aktif, kreatif, efektif, dan menyenangkan (PAKEM)
3. Supervisor yang profesional
4. Program Pembinaan Profesionalisme Guru Melalui Supervisi Akademik
5. Supervisi Klinik sebagai Pembinaan profesionalisme Guru

F. Alokasi Waktu

Pendidikan dan pelatihan supervisi akademik ini diselenggaraan dengan sistem 70 jam, dengan struktur dan alokasi waktu sebagai berikut:

No.	Materi Diklat	Alokasi waktu
-----	---------------	---------------

1	Konsep Supervisi Akademik	5
2	Kompetensi Guru	5
3	Supervisor yang Baik	5
4	Teknik Supervisi Akademik	20
5	Memotivasi Guru sebagai Bagian Penting dalam Supervisi Akademik	10
6	Supervisi Klinik sebagai Pendekatan Supervisi Akademik	25
JUMLAH		70

BAB II

KONSEP SUPERVISI AKADEMIK

A. Pengertian Supervisi Akademik

Sering dijumpai adanya seorang kepala sekolah dalam melaksanakan supervisi akademik hanya datang ke sekolah dengan membawa instrumen pengukuran unjuk kerja. Kemudian masuk ke kelas melakukan pengukuran terhadap unjuk kerja guru yang sedang mengajar. Setelah itu, selesailah tugasnya, seakan-akan supervisi akademik sama dengan pengukuran guru dalam pelaksanaan pembelajaran.

Perilaku supervisi akademik sebagaimana digambarkan di atas merupakan salah satu contoh perilaku supervisi akademik yang salah. Perilaku supervisi akademik yang demikian tidak akan memberikan banyak pengaruh terhadap peningkatan kualitas unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran. Seandainya memberikan

pengaruh, pengaruhnya sangat kecil artinya bagi peningkatan kualitas unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran. Supervisi akademik sama sekali bukan penilaian unjuk kerja guru. Apalagi bila tujuan utama penilaiannya semata-mata hanya dalam arti sempit, yaitu mengkalkulasi kualitas keberadaan guru dalam memenuhi kepentingan akreditasi guru belaka.

Hal ini sangat berbeda dengan konsep supervisi akademik. Secara konseptual, sebagaimana ditegaskan Glickman (1981), supervisi akademik adalah serangkaian kegiatan membantu guru mengembangkan kemampuannya mengelola proses pembelajaran demi pencapaian tujuan pembelajaran. Supervisi akademik merupakan upaya membantu guru-guru mengembangkan kemampuannya mencapai tujuan pembelajaran. (Daresh, 1989). Dengan demikian, berarti, esensi supervisi akademik itu sama sekali bukan menilai unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran, melainkan membantu guru mengembangkan kemampuan profesionalismenya.

Meskipun demikian, supervisi akademik tidak bisa terlepas dari penilaian unjuk kerja guru dalam mengelola pembelajaran. Apabila di atas dikatakan, bahwa supervisi akademik merupakan serangkaian kegiatan membantu guru mengembangkan kemampuannya mengelola proses pembelajaran, maka menilai unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran merupakan salah satu kegiatan yang tidak bisa dihindarkan prosesnya (Sergiovanni, 1987). Penilaian unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran sebagai suatu proses pemberian estimasi kualitas unjuk kerja guru dalam mengelola

proses pembelajaran, merupakan bagian integral dari serangkaian kegiatan supervisi akademik. Apabila dikatakan bahwa supervisi akademik merupakan serangkaian kegiatan membantu guru mengembangkan kemampuannya, maka dalam pelaksanaannya terlebih dahulu perlu diadakan penilaian kemampuan guru, sehingga bisa ditetapkan aspek yang perlu dikembangkan dan cara mengembangkannya.

Sergiovanni (1987) menegaskan bahwa refleksi praktis penilaian unjuk kerja guru dalam supervisi akademik adalah melihat realita kondisi untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan, misalnya apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas?, apa yang sebenarnya dilakukan oleh guru dan murid-murid di dalam kelas?, aktivitas-aktivitas mana dari keseluruhan aktivitas di dalam kelas itu yang berarti bagi guru dan murid?, apa yang telah dilakukan oleh guru dalam mencapai tujuan akademik?, apa kelebihan dan kekurangan guru dan bagaimana cara mengembangkannya?. Berdasarkan jawaban terhadap pertanyaan-pertanyaan ini akan diperoleh informasi mengenai kemampuan guru dalam mengelola kegiatan pembelajaran. Namun satu hal yang perlu ditegaskan di sini, bahwa setelah melakukan penilaian unjuk kerja guru tidak berarti selesailah tugas atau kegiatan supervisi akademik, melainkan harus dilanjutkan dengan perancangan dan pelaksanaan pengembangan kemampuannya. Dengan demikian, melalui supervisi akademik guru akan semakin mampu memfasilitasi belajar bagi murid-muridnya. Alfonso, Firth, dan Neville (1981) menegaskan *Instructional supervision is herein defined as: behavior officially designed by the*

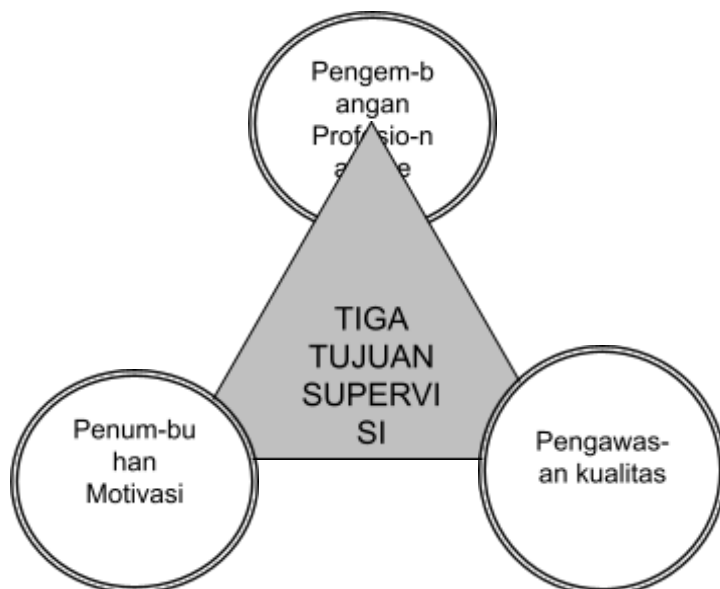
organization that directly affects teacher behavior in such a way to facilitate pupil learning and achieve the goals of organization. Menurut Alfonso, Firth, dan Neville, ada tiga konsep pokok (kunci) dalam pengertian supervisi akademik.

1. Supervisi akademik harus secara langsung mempengaruhi dan mengembangkan perilaku guru dalam mengelola proses pembelajaran. Inilah karakteristik esensial supervisi akademik. Sehubungan dengan ini, janganlah diasumsikan secara sempit, bahwa hanya ada satu cara terbaik yang bisa diaplikasikan dalam semua kegiatan pengembangan perilaku guru. Tidak ada satupun perilaku supervisi akademik yang baik dan cocok bagi semua guru (Glickman, 1981). Tegasnya, tingkat kemampuan, kebutuhan, minat, dan kematangan profesional serta karakteristik personal guru lainnya harus dijadikan dasar pertimbangan dalam mengembangkan dan mengimplementasikan program supervisi akademik (Sergiovanni, 1987 dan Daresh, 1989).
2. Perilaku supervisor dalam membantu guru mengembangkan kemampuannya harus didesain secara resmi, sehingga jelas waktu mulai dan berakhirnya program pengembangan tersebut. Desain tersebut terwujud dalam bentuk program supervisi akademik yang mengarah pada tujuan tertentu. Oleh karena supervisi akademik merupakan tanggung jawab bersama antara supervisor dan guru, maka langkah baik jika programnya didesain bersama oleh supervisor dan guru.

3. Tujuan akhir supervisi akademik adalah agar guru semakin mampu memfasilitasi belajar bagi murid-muridnya. Secara rinci, tujuan supervisi akademik akan diuraikan lebih lanjut berikut ini.

G. Tujuan dan Fungsi Supervisi Akademik

Tujuan supervisi akademik adalah membantu guru mengembangkan kemampuannya mencapai tujuan pembelajaran yang dicanangkan bagi murid-muridnya (Glickman, 1981). Melalui supervisi akademik diharapkan kualitas akademik yang dilakukan oleh guru semakin meningkat (Neagley, 1980). Pengembangan kemampuan dalam konteks ini janganlah ditafsirkan secara sempit, semata-mata ditekankan pada peningkatan pengetahuan dan keterampilan mengajar guru, melainkan juga pada peningkatan komitmen (*commitmen*) atau kemauan (*willingness*) atau motivasi (*motivation*) guru, sebab dengan meningkatkan kemampuan dan motivasi kerja guru, kualitas pembelajaran akan meningkat. Sedangkang menurut Sergiovanni (1987) ada tiga tujuan supervisi akademik sebagaimana dapat dilihat pada gambar 2.1.

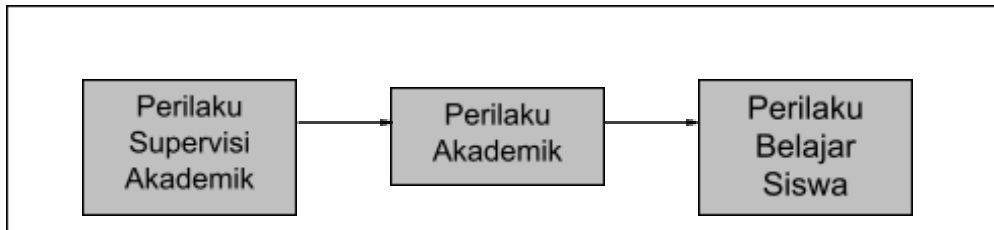


Gambar 2.1. Tiga tujuan supervisi akademik

1. Supervisi akademik diselenggarakan dengan maksud membantu guru mengembangkan kemampuannya profesionalnya dalam memahami akademik, kehidupan kelas, mengembangkan keterampilan mengajarnya dan menggunakan kemampuannya melalui teknik-teknik tertentu.
2. Supervisi akademik diselenggarakan dengan maksud untuk memonitor kegiatan proses belajar mengajar di sekolah. Kegiatan memonitor ini bisa dilakukan melalui kunjungan kepala sekolah ke kelas-kelas di saat guru sedang mengajar, percakapan pribadi dengan guru, teman sejawatnya, maupun dengan sebagian murid-muridnya.
3. Supervisi akademik diselenggarakan untuk mendorong guru menerapkan kemampuannya dalam melaksanakan tugas-tugas mengajarnya, mendorong guru mengembangkan kemampuannya sendiri, serta mendorong guru agar ia memiliki perhatian yang sungguh-sungguh (*commitment*) terhadap tugas dan tanggung jawabnya.

Menurut Alfonso, Firth, dan Neville (1981) Supervisi akademik yang baik adalah supervisi akademik yang mampu berfungsi mencapai multitujuan tersebut di atas. Tidak ada keberhasilan bagi supervisi akademik jika hanya memperhatikan salah satu tujuan tertentu dengan mengesampingkan tujuan lainnya. Hanya dengan merefleksi ketiga tujuan inilah supervisi akademik akan berfungsi mengubah perilaku mengajar guru. Pada gilirannya nanti perubahan

perilaku guru ke arah yang lebih berkualitas akan menimbulkan perilaku belajar murid yang lebih baik. Alfonso, Firth, dan Neville (1981) menggambarkan sistem pengaruh perilaku supervisi akademik sebagaimana gambar 2.2.



Sumber: Alfonso, R.J., Firth, G.R., dan Neville, R.F. (1981). *Instructional Supervision, A Behavior System*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., halaman 45.

Gambar 2.2 Sistem Fungsi Supervisi Akademik

Gambar 2.2 tersebut di bawah ini memperjelas kita dalam memahami sistem pengaruh perilaku supervisi akademik. Perilaku supervisi akademik secara langsung berhubungan dan berpengaruh terhadap perilaku guru. Ini berarti, melalui supervisi akademik, supervisor mempengaruhi perilaku mengajar guru sehingga perilakunya semakin baik dalam mengelola proses belajar mengajar. Selanjutnya perilaku mengajar guru yang baik itu akan mempengaruhi perilaku belajar murid. Dengan demikian, bisa disimpulkan bahwa tujuan akhir supervisi akademik adalah terbinanya perilaku belajar murid yang lebih baik.

H. Prinsip-prinsip Supervisi Akademik

Konsep dan tujuan supervisi akademik, sebagaimana dikemukakan oleh para pakar supervisi akademik di muka, memang tampak idealis bagi para praktisi supervisi akademik (kepala sekolah). Namun, memang demikianlah seharusnya kenyataan normatif konsep dasarnya. Para kepala sekolah baik suka maupun tidak suka harus siap menghadapi problema dan kendala dalam melaksanakan supervisi akademik. Adanya problema dan kendala tersebut sedikit banyak bisa diatasi apabila dalam pelaksanaan supervisi akademik kepala sekolah menerapkan prinsip-prinsip supervisi akademik.

Akhir-akhir ini, beberapa literatur telah banyak mengungkapkan teori supervisi akademik sebagai landasan bagi setiap perilaku supervisi akademik. Beberapa istilah, seperti demokrasi (*democratic*), kerja kelompok (*team effort*), dan proses kelompok (*group process*) telah banyak dibahas dan dihubungkan dengan konsep supervisi akademik. Pembahasannya semata-mata untuk menunjukkan kepada kita bahwa perilaku supervisi akademik itu harus menjauhkan diri dari sifat otoriter, di mana supervisor sebagai atasan dan guru sebagai bawahan. Begitu pula dalam latar sistem persekolahan, keseluruhan anggota (guru) harus aktif berpartisipasi, bahkan sebaiknya sebagai prakarsa, dalam proses supervisi akademik, sedangkan supervisor merupakan bagian darinya.

Semua ini merupakan prinsip-prinsip supervisi akademik modern yang harus direalisasikan pada setiap proses supervisi akademik di sekolah-sekolah. Selain tersebut di atas, berikut ini ada beberapa prinsip lain yang harus diperhatikan dan direalisasikan oleh supervisor dalam melaksanakan supervisi akademik, yaitu sebagai berikut.

1. Supervisi akademik harus mampu menciptakan hubungan kemanusiaan yang harmonis. Hubungan kemanusiaan yang harus diciptakan harus bersifat terbuka, kesetiakawanan, dan informal. Hubungan demikian ini bukan saja antara supervisor dengan guru, melainkan juga antara supervisor dengan pihak lain yang terkait dengan program supervisi akademik. Oleh sebab itu, dalam pelaksanaannya supervisor harus memiliki sifat-sifat, seperti sikap membantu, memahami, terbuka, jujur, ajeg, sabar, antusias, dan penuh humor (Dodd, 1972).
2. Supervisi akademik harus dilakukan secara berkesinambungan. Supervisi akademik bukan tugas bersifat sambilan yang hanya dilakukan sewaktu-waktu jika ada kesempatan. Perlu dipahami bahwa supervisi akademik merupakan salah satu *essential function* dalam keseluruhan program sekolah (Alfonso dkk., 1981 dan Weingartner, 1973). Apabila guru telah berhasil mengembangkan dirinya tidaklah berarti selesailah tugas supervisor, melainkan harus tetap dibina secara berkesinambungan. Hal ini logis, mengingat problema proses pembelajaran selalu muncul dan berkembang.
3. Supervisi akademik harus demokratis. Supervisor tidak boleh mendominasi pelaksanaan supervisi akademiknya. Titik tekan supervisi akademik yang demokratis adalah aktif dan kooperatif. Supervisor harus melibatkan secara aktif guru yang dibinanya. Tanggung jawab perbaikan program akademik bukan hanya pada supervisor melainkan juga pada

guru. Oleh sebab itu, program supervisi akademik sebaiknya direncanakan, dikembangkan dan dilaksanakan bersama secara kooperatif dengan guru, kepala sekolah, dan pihak lain yang terkait di bawah koordinasi supervisor.

4. Program supervisi akademik harus integral dengan program pendidikan. Di dalam setiap organisasi pendidikan terdapat bermacam-macam sistem perilaku dengan tujuan sama, yaitu tujuan pendidikan. Sistem perilaku tersebut antara lain berupa sistem perilaku administratif, sistem perilaku akademik, sistem perilaku kesiswaan, sistem perilaku pengembangan konseling, sistem perilaku supervisi akademik (Alfonso, dkk., 1981). Antara satu sistem dengan sistem lainnya harus dilaksanakan secara integral. Dengan demikian, maka program supervisi akademik integral dengan program pendidikan secara keseluruhan. Dalam upaya perwujudan prinsip ini diperlukan hubungan yang baik dan harmonis antara supervisor dengan semua pihak pelaksana program pendidikan (Dodd, 1972).
5. Supervisi akademik harus komprehensif. Program supervisi akademik harus mencakup keseluruhan aspek pengembangan akademik, walaupun mungkin saja ada penekanan pada aspek-aspek tertentu berdasarkan hasil analisis kebutuhan pengembangan akademik sebelumnya. Prinsip ini tiada lain hanyalah untuk memenuhi tuntutan multi tujuan supervisi akademik, berupa pengawasan kualitas,

pengembangan profesional, dan memotivasi guru, sebagaimana telah dijelaskan di muka.

6. Supervisi akademik harus konstruktif. Supervisi akademik bukanlah sekali-kali untuk mencari kesalahan-kesalahan guru. Memang dalam proses pelaksanaan supervisi akademik itu terdapat kegiatan penilaian unjuk kerja guru, tetapi tujuannya bukan untuk mencari kesalahan-kesalahannya. Supervisi akademik akan mengembangkan pertumbuhan dan kreativitas guru dalam memahami dan memecahkan problem-problem akademik yang dihadapi.
7. Supervisi akademik harus obyektif. Dalam menyusun, melaksanakan, dan mengevaluasi, keberhasilan program supervisi akademik harus obyektif. Objectivitas dalam penyusunan program berarti bahwa program supervisi akademik itu harus disusun berdasarkan kebutuhan nyata pengembangan profesional guru. Begitu pula dalam mengevaluasi keberhasilan program supervisi akademik. Di sinilah letak pentingnya instrumen pengukuran yang memiliki validitas dan reliabilitas yang tinggi untuk mengukur seberapa kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran.

I. Dimensi-dimensi Substansi Supervisi Akademik

Para pakar pendidikan telah banyak menegaskan bahwa seseorang akan bekerja secara profesional apabila ia memiliki kompetensi yang memadai. Maksudnya adalah seseorang akan bekerja secara profesional apabila ia memiliki kompetensi secara

utuh. Seseorang tidak akan bisa bekerja secara profesional apabila ia hanya memenuhi salah satu kompetensi di antara sekian kompetensi yang dipersyaratkan. Kompetensi tersebut merupakan perpaduan antara kemampuan dan motivasi. Betapapun tingginya kemampuan seseorang, ia tidak akan bekerja secara profesional apabila ia tidak memiliki motivasi kerja yang tinggi dalam mengerjakan tugas-tugasnya. Sebaliknya, betapapun tingginya motivasi kerja seseorang, ia tidak akan bekerja secara profesional apabila ia tidak memiliki kemampuan yang tinggi dalam mengerjakan tugas-tugasnya. Selaras dengan penjelasan ini adalah satu teori yang dikemukakan oleh Glickman (1981). Menurutny ada empat prototipe guru dalam mengelola proses pembelajaran. Proto tipe guru yang terbaik, menurut teori ini, adalah guru prototipe profesional. Seorang guru bisa diklasifikasikan ke dalam prototipe profesional apabila ia memiliki kemampuan tinggi (*high level of abstract*) dan motivasi kerja tinggi (*high level of commitment*).

Penjelasan di atas memberikan implikasi khusus kepada apa seharusnya program supervisi akademik. Supervisi akademik yang baik harus mampu membuat guru semakin kompeten, yaitu guru semakin menguasai kompetensi, baik kompetensi kepribadian, kompetensi pedagogik, kompetensi professional, dan kompetensi sosial. Oleh karena itu supervisi akademik harus menyentuh pada pengembangan seluruh kompetensi guru. Sehubungan dengan pengembangan kedua dimensi ini, menurut Neagley (1980) terdapat dua aspek yang harus menjadi perhatian supervisi akademik baik dalam perencanaannya, pelaksanaannya, maupun penilaiannya.

Pertama, apa yang disebutkan dengan *substantive aspects of professional development* (yang selanjutnya akan disebut dengan aspek substantif). Aspek ini menunjuk pada kompetensi guru yang harus dikembangkan melalui supervisi akademik. Aspek ini menunjuk pada kompetensi yang harus dikuasai guru. Penguasaannya merupakan sokongan terhadap keberhasilannya mengelola proses pembelajaran.

Ada empat kompetensi yang harus dikembangkan melalui supervisi akademik, yaitu yaitu kompetensi-kompetensi kepribadian, pedagogik, professional, dan sosial. pemahaman dan pemilikan guru terhadap tujuan akademik, persepsi guru terhadap murid, pengetahuan guru tentang materi, dan penguasaan guru terhadap teknik. Aspek substansi pertama dan kedua merepresentasikan nilai, keyakinan, dan teori yang dipegang oleh guru tentang hakikat pengetahuan, bagaimana murid-murid belajar, penciptaan hubungan guru dan murid, dan faktor lainnya. Aspek substansi ketiga merepresentasikan seberapa luas pengetahuan guru tentang materi atau bahan pelajaran pada bidang studi yang diajarkannya. Adapun aspek substansi keempat merepresentasikan seberapa luas penguasaan guru terhadap teknik akademik, manajemen, pengorganisasian kelas, dan keterampilan lainnya yang merupakan unsur akademik yang efektif.

Kedua, apa yang disebut dengan *professional development competency areas* (yang selanjutnya akan disebut dengan aspek kompetensi). Aspek ini menunjuk pada luasnya setiap aspek substansi. Guru tidak berbeda dengan kasus profesional lainnya. Ia

harus mengetahui bagaimana mengerjakan (*know how to do*) tugas-tugasnya. Ia harus memiliki pengetahuan tentang bagaimana merumuskan tujuan akademik, murid-muridnya, materi pelajaran, dan teknik akademik. Tetapi, mengetahui dan memahami keempat aspek substansi ini belumlah cukup. Seorang guru harus mampu menerapkan pengetahuan dan pemahamannya. Dengan kata lain, ia harus bisa mengerjakan (*can do*). Selanjutnya, seorang guru harus mau mengerjakan (*will do*) tugas-tugas berdasarkan kemampuan yang dimilikinya. Percumalah pengetahuan dan keterampilan yang dimiliki oleh seorang guru, apabila ia tidak mau mengerjakan tugas-tugasnya dengan sebaik-baiknya. Akhirnya seorang guru harus mau mengembangkan (*will grow*) kemampuan dirinya sendiri.

Sedangkan bilamana merujuk kepada Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen, ada empat kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang guru dan harus dijadikan perhatian utama kepala sekolah dalam melakukan supervisi akademik, yaitu kompetensi-kompetensi kepribadian, pedagogik, professional, dan sosial. Supervisi akademik yang baik adalah supervisi yang mampu menghantarkan guru-guru menjadi semakin kompeten.

BAB III

KOMPETENSI GURU

Telah ditegaskan di dalam bab I bahwa ada empat kompetensi yang harus dimiliki oleh seorang guru dan harus dijadikan perhatian utama kepala sekolah dalam melakukan supervisi akademik. Supervisi akademik yang baik adalah supervisi yang mampu meningkatkan kompetensi guru. Di dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru ditegaskan bahwa setiap guru wajib memenuhi standar kualifikasi akademik dan kompetensi guru yang berlaku secara nasional. Kompetensi guru meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi professional. Di dalam permendiknas tersebut dirinci kompetensi inti guru dan kompetensi guru dalam mata pelajaran. Tabel 3.1 merupakan standar kompetensi SMA/MA, dan SMK/MAK.

Tabel 3.1
Standar Kompetensi Guru Mata Pelajaran di SD/MI, SMP/MTs, SMA/MA, dan SMK/MAK*

No.	KOMPETENSI INTI GURU	KOMPETENSI GURU MATA PELAJARAN	
Kompetensi Pedagogik			
1.	Menguasai karakteristik peserta didik dari aspek fisik, moral, spiritual, sosial, kultural, emosional, dan intelektual.	1.1	Memahami karakteristik peserta didik yang berkaitan dengan aspek fisik, intelektual, sosial-emosional, moral, spiritual, dan latar belakang sosial-budaya.

		1.2 Mengidentifikasi potensi peserta didik dalam mata pelajaran yang diampu. 1.3 Mengidentifikasi bekal-ajar awal peserta didik dalam mata pelajaran yang diampu. 1.4 Mengidentifikasi kesulitan belajar peserta didik dalam mata pelajaran yang diampu.
2.	Menguasai teori belajar dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik.	2.1 Memahami berbagai teori belajar dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik terkait dengan mata pelajaran yang diampu. 2.2 Menerapkan berbagai pendekatan, strategi, metode, dan teknik pembelajaran yang mendidik secara kreatif dalam mata pelajaran yang diampu.
3.	Mengembangkan kurikulum yang terkait dengan mata pelajaran yang diampu.	3.1 Memahami prinsip-prinsip pengembangan kurikulum. 3.2 Menentukan tujuan pembelajaran yang diampu. 3.3 Menentukan pengalaman belajar yang sesuai untuk mencapai tujuan pembelajaran yang diampu. 3.4 Memilih materi pembelajaran yang diampu yang terkait dengan pengalaman belajar dan tujuan pembelajaran. 3.5 Menata materi pembelajaran secara benar sesuai dengan pendekatan yang dipilih dan karakteristik peserta didik. 3.6 Mengembangkan indikator dan instrumen penilaian.
4.	Menyelenggarakan pembelajaran yang mendidik.	4.1 Memahami prinsip-prinsip perancangan pembelajaran yang mendidik. 4.2 Mengembangkan komponen-komponen rancangan pembelajaran. 4.3 Menyusun rancangan pembelajaran yang lengkap, baik untuk kegiatan di dalam kelas, laboratorium, maupun lapangan.

		4.4 Melaksanakan pembelajaran yang mendidik di kelas, di laboratorium, dan di lapangan dengan memperhatikan standar keamanan yang dipersyaratkan. 4.5 Menggunakan media pembelajaran dan sumber belajar yang relevan dengan karakteristik peserta didik dan mata pelajaran yang diampu untuk mencapai tujuan pembelajaran secara utuh. 4.6 Mengambil keputusan transaksional dalam pembelajaran yang diampu sesuai dengan situasi yang berkembang.
5.	Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk kepentingan pembelajaran.	5.1 Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi dalam pembelajaran yang diampu.
6.	Memfasilitasi pengembangan potensi peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimiliki.	6.1 Menyediakan berbagai kegiatan pembelajaran untuk mendorong peserta didik mencapai prestasi secara optimal. 6.2 Menyediakan berbagai kegiatan pembelajaran untuk mengaktualisasikan potensi peserta didik, termasuk kreativitasnya.
7.	Berkomunikasi secara efektif, empatik, dan santun dengan peserta didik.	7.1 Memahami berbagai strategi berkomunikasi yang efektif, empatik, dan santun, secara lisan, tulisan, dan/atau bentuk lain. 7.2 Berkomunikasi secara efektif, empatik, dan santun dengan peserta didik dengan bahasa yang khas dalam interaksi kegiatan/permainan yang mendidik yang terbangun secara siklikal dari (a) penyiapan kondisi psikologis peserta didik untuk ambil bagian dalam permainan melalui bujukan dan contoh, (b) ajakan kepada peserta didik untuk ambil bagian, (c) respons peserta didik terhadap ajakan guru, dan (d) reaksi guru terhadap respons peserta didik, dan seterusnya.

8.	Menyelenggarakan penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar.	8.1 Memahami prinsip-prinsip penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar sesuai dengan karakteristik mata pelajaran yang diampu. 8.2 Menentukan aspek-aspek proses dan hasil belajar yang penting untuk dinilai dan dievaluasi sesuai dengan karakteristik mata pelajaran yang diampu. 8.3 Menentukan prosedur penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar. 8.4 Mengembangkan instrumen penilaian dan evaluasi proses dan hasil belajar. 8.5 Mengadministrasikan penilaian proses dan hasil belajar secara berkesinambungan dengan menggunakan berbagai instrumen. 8.6 Menganalisis hasil penilaian proses dan hasil belajar untuk berbagai tujuan. 8.7 Melakukan evaluasi proses dan hasil belajar.
9.	Memanfaatkan hasil penilaian dan evaluasi untuk kepentingan pembelajaran.	9.1 Menggunakan informasi hasil penilaian dan evaluasi untuk menentukan ketuntasan belajar 9.2 Menggunakan informasi hasil penilaian dan evaluasi untuk merancang program remedial dan pengayaan. 9.3 Mengkomunikasikan hasil penilaian dan evaluasi kepada pemangku kepentingan. 9.4 Memanfaatkan informasi hasil penilaian dan evaluasi pembelajaran untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.
10.	Melakukan tindakan reflektif untuk peningkatan kualitas pembelajaran.	10.1 Melakukan refleksi terhadap pembelajaran yang telah dilaksanakan. 10.2 Memanfaatkan hasil refleksi untuk perbaikan dan pengembangan pembelajaran dalam mata pelajaran yang diampu.

		10.3	Melakukan penelitian tindakan kelas untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dalam mata pelajaran yang diampu.
Kompetensi Kepribadian			
11.	Bertindak sesuai dengan norma agama, hukum, sosial, dan kebudayaan nasional Indonesia.	11.1	Menghargai peserta didik tanpa membedakan keyakinan yang dianut, suku, adat-istiadat, daerah asal, dan gender.
		11.2	Bersikap sesuai dengan norma agama yang dianut, hukum dan sosial yang berlaku dalam masyarakat, dan kebudayaan nasional Indonesia yang beragam.
12.	Menampilkan diri sebagai pribadi yang jujur, berakhlak mulia, dan teladan bagi peserta didik dan masyarakat.	12.1	Berperilaku jujur, tegas, dan manusiawi.
		12.2	Berperilaku yang mencerminkan ketakwaan dan akhlak mulia.
		12.3	Berperilaku yang dapat diteladan oleh peserta didik dan anggota masyarakat di sekitarnya.
13.	Menampilkan diri sebagai pribadi yang mantap, stabil, dewasa, arif, dan berwibawa.	13.1	Menampilkan diri sebagai pribadi yang mantap dan stabil.
		13.2	Menampilkan diri sebagai pribadi yang dewasa, arif, dan berwibawa.
14.	Menunjukkan etos kerja, tanggung jawab yang tinggi, rasa bangga menjadi guru, dan rasa percaya diri.	14.1	Menunjukkan etos kerja dan tanggung jawab yang tinggi.
		14.2	Bangga menjadi guru dan percaya pada diri sendiri.
		14.3	Bekerja mandiri secara profesional.
15.	Menjunjung tinggi kode etik profesi guru.	15.1	Memahami kode etik profesi guru.
		15.2	Menerapkan kode etik profesi guru.
			Berperilaku sesuai dengan kode etik profesi guru
Kompetensi Sosial			

16.	Bersikap inklusif, bertindak objektif, serta tidak diskriminatif karena pertimbangan jenis kelamin, agama, ras, kondisi fisik, latar belakang keluarga, dan status sosial ekonomi.	16.1 Bersikap inklusif dan objektif terhadap peserta didik, teman sejawat dan lingkungan sekitar dalam melaksanakan pembelajaran. 16.2 Tidak bersikap diskriminatif terhadap peserta didik, teman sejawat, orang tua peserta didik dan lingkungan sekolah karena perbedaan agama, suku, jenis kelamin, latar belakang keluarga, dan status sosial-ekonomi.
17.	Berkomunikasi secara efektif, empatik, dan santun dengan sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua, dan masyarakat.	17.1 Berkomunikasi dengan teman sejawat dan komunitas ilmiah lainnya secara santun, empatik dan efektif. 17.2 Berkomunikasi dengan orang tua peserta didik dan masyarakat secara santun, empatik, dan efektif tentang program pembelajaran dan kemajuan peserta didik. 17.3 Mengikutsertakan orang tua peserta didik dan masyarakat dalam program pembelajaran dan dalam mengatasi kesulitan belajar peserta didik.
18.	Beradaptasi di tempat bertugas di seluruh wilayah Republik Indonesia yang memiliki keragaman sosial budaya.	18.1 Beradaptasi dengan lingkungan tempat bekerja dalam rangka meningkatkan efektivitas sebagai pendidik. 18.2 Melaksanakan berbagai program dalam lingkungan kerja untuk mengembangkan dan meningkatkan kualitas pendidikan di daerah yang bersangkutan.
19.	Berkomunikasi dengan komunitas profesi sendiri dan profesi lain secara lisan dan tulisan atau bentuk lain.	19.1 Berkomunikasi dengan teman sejawat, profesi ilmiah, dan komunitas ilmiah lainnya melalui berbagai media dalam rangka meningkatkan kualitas pembelajaran. 19.2 Mengkomunikasikan hasil-hasil inovasi pembelajaran kepada komunitas profesi sendiri secara lisan dan tulisan maupun bentuk lain.
Kompetensi Profesional		

20.	Menguasai materi, struktur, konsep, dan pola pikir keilmuan yang mendukung mata pelajaran yang diampu.	Jabaran kompetensi Butir 20 untuk masing-masing guru mata pelajaran disajikan setelah tabel ini.	
21.	Menguasai standar kompetensi dan kompetensi dasar mata pelajaran yang diampu.	21.1	Memahami standar kompetensi mata pelajaran yang diampu.
		21.2	Memahami kompetensi dasar mata pelajaran yang diampu.
		21.3	Memahami tujuan pembelajaran yang diampu.
22.	Mengembangkan materi pembelajaran yang diampu secara kreatif.	22.1	Memilih materi pembelajaran yang diampu sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik.
		22.2	Mengolah materi pelajaran yang diampu secara kreatif sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik.
23.	Mengembangkan keprofesionalan secara berkelanjutan dengan melakukan tindakan reflektif.	23.1	Melakukan refleksi terhadap kinerja sendiri secara terus menerus.
		23.2	Memanfaatkan hasil refleksi dalam rangka peningkatan keprofesionalan.
		23.3	Melakukan penelitian tindakan kelas untuk peningkatan keprofesionalan.
		23.4	Mengikuti kemajuan zaman dengan belajar dari berbagai sumber.
24.	Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk mengembangkan diri.	24.1	Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi dalam berkomunikasi.
		24.2	Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk pengembangan diri.

BAB IV

SUPERVISOR YANG BAIK

A. Evolusi Peran Supervisor

Supervisor yang baik adalah supervisor yang betul-betul mampu memainkan perannya sebagai supervisor dengan sebaik-baiknya, yaitu mampu meningkatkan kompetensi guru dalam pengelolaan pembelajaran. Peran supervisor itu mengalami evolusi selama 135 tahun (Wiles dan Bondi (1986). Wiles dan Bondi menegaskan bahwa pada pertengahan abad 18 sampai dengan abad 19, supervisi akademik tidak lain adalah inspeksi. Pada saat ini, peran kepala sekolah adalah sebagai inspektur atau pengawas bagi bawahannya. Pada tiga tahun pertama dari abad 20 pendidikan di Amerika banyak dipengaruhi oleh model-model manajemen industri yang disebut dengan manajemen ilmiah, sehingga pada saat ini muncul gerakan supervisi ilmiah. Selanjutnya pada tahun 1920-an supervisi menjadi supervisi birokrasi.

Pada tahun 1930-an muncullah gerakan hubungan kemanusiaan (*human relation movement*) yang dipelopori oleh Elton Mayo. Pada saat ini proses manajemen lebih ditekankan pada hubungan kemanusiaan. Gerakan ini juga mempengaruhi terhadap supervisi akademik sehingga pada saat ini supervisi yang berlaku adalah supervisi kooperatif. Selanjutnya, pada tahun 1955-an supervisi adalah pengembangan kurikulum sehingga peran supervisor pada saat ini lebih terfokus pada pengembangan kurikulum sebagai

keseluruhan pengalaman belajar. Pada tahun 1965-an muncullah gerakan supervisi klinis. Pada tahun 1970-an supervisi dipandang sebagai manajemen pendidikan. Akhirnya pada tahun 1980-an sampai sekarang program supervisi lebih ditekankan pada pengelolaan akademik. Di sini peran supervisor adalah membantu guru mengembangkan kemampuannya mengelola akademik. Mengenai keseluruhan evolusi peran supervisor ini bisa dirangkum dalam tabel 4.1 berikut.

Tabel 4.1
Evolusi Peran Supervisor

Masa	Peran
1850 – 1910	inspeksi /pengawasan
1910 – 1920	supervisi ilmiah
1920 – 1930	supervisi birokrasi
1930 – 1955	supervisi kooperatif
1955 – 1965	supervisi sebagai pengembangan kurikulum
1965 – 1970	supervisi klinis
1970 – 1980	supervisi sebagai manajemen
1980 –	pengelolaan akademik

Sumber : Wiles, J, dan Bondi, J. (1986. *Supervision: A Guide to Practice*, Second Edition, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company, halaman 7.

Peran supervisor akademik pada masa sekarang ini adalah membantu guru mengembangkan kemampuannya mengelola akademik. Peran yang demikian ini sesuai sekali dengan konsep supervisi akademik yang dikemukakan oleh Glickman (1981), Alfonso, Firth, dan Neville (1981), Sergioivanni (1987), dan Daresh (1989), sebagaimana telah dikemukakan di muka. Selanjutnya, Wiles dan Bondi mendeskripsikan dengan bidang khusus kompetensi supervisi

(*special areas to supervision competence*), yang menurut penulis merupakan peran-peran supervisor dalam melakukan supervisi akademik. Dalam hal ini dapat dibagi menjadi delapan peran sebagai berikut.

1. *supervisors are developers of people*
2. *supervisors are curriculum developers*
3. *supervisors are instructional specialist*
4. *supervisors are human relations workers*
5. *supervisors are staff developers*
6. *supervisors are administrators*
7. *supervisors are managers of change*
8. *supervisors are evaluators*

(Wiles & Bondi, 1986, halaman 17 – 23)

J. Kompetensi Supervisor Akademik yang Ideal

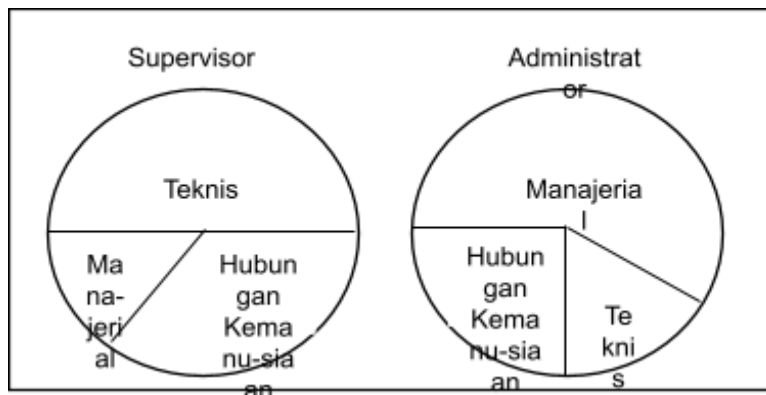
Dalam rangka pemerankan peran-peran supervisor akademik, seorang kepala sekolah dituntut memiliki keterampilan. Keterampilan merupakan *the requisite knowledge and ability* (Alfonso, Firth, dan Neville, 1981). Keterampilan bisa dipelajari, dideskripsikan, dan keberadaannya bervariasi. Keterampilan ini diperlukan untuk melaksanakan tugas-tugas atau peran-peran. Sebagai satu contoh adalah peran evaluator. Seorang supervisor harus menilai performa guru. Dalam rangka memerankan peran atau melaksanakan tugas, seorang supervisor dituntut memiliki berbagai keterampilan di bidang penilaian performa guru, antara lain dalam hal penggunaan teknik

pengukuran, pengumpulan dan penginterpretasian data, keterampilan berkomunikasi dan menetapkan standar keberhasilan.

Menurut Alfonso, Firth, dan Neville (1981) berangkat dari konsep keterampilan administrator yang efektif sebagaimana dikemukakan oleh Katz (1955) dan Mann (1965), ada tiga keterampilan yang harus dimiliki oleh supervisor akademik. Pertama, apa yang disebut dengan istilah keterampilan teknis (*technical skill*). Keterampilan ini berkenaan dengan pengetahuan khusus yang diperlukan untuk memperformakan fungsi-fungsi pokok atau tugas-tugas yang berkenaan dengan posisi supervisor. Kedua, apa yang disebut dengan istilah keterampilan hubungan kemanusiaan (*human relation skill*). Keterampilan ini berkenaan dengan kemampuan supervisor bekerjasama dengan orang lain dan memotivasi mereka agar bersungguh-sungguh dalam bekerja. Ketiga, apa yang disebut dengan istilah keterampilan manajerial (*managerial skill*). Keterampilan ini berkenaan dengan kemampuan membuat keputusan dan melihat hubungan-hubungan penting dalam mencapai tujuan.

Keterampilan-keterampilan ini digunakan selama mendemonstrasikan supervisi akademik. Gambar 3.1 merupakan perkiraan – semua ini hanya perkiraan – Alfonso, Firth, dan Neville tentang kebutuhan keterampilan bagi administrator dan supervisor dalam satu latar sistem persekolahan. Menurut ketiga teritikus ini seorang supervisor dalam mengerjakan tugas-tugasnya memerlukan keterampilan teknis (50%) keterampilan hubungan kemanusiaan (30%), dan kemampuan manajerial (20%), sedangkan seorang administrator dalam melaksanakan tugas-tugasnya memerlukan

keterampilan teknis (25%), keterampilan hubungan kemanusiaan (15%), dan keterampilan manajerial (60%). Berangkat dari perkiraan ini, seorang administrator membutuhkan keterampilan manajerial lebih banyak daripada seorang supervisor, sedangkan seorang supervisor membutuhkan keterampilan teknis yang lebih banyak daripada seorang administrator. Artinya, seorang supervisor harus memiliki keterampilan teknis yang cukup memadai, misalnya keterampilan mengobservasi kelas, keterampilan menetapkan tujuan akademik, keterampilan mendemonstrasikan akademik, keterampilan mengembangkan prosedur penilaian.



Sumber: Alfonso, R.J.; Firth, G.R.; Neville, R.F. (1981). *Instructional Supervision; A Behavioral System*, Second Edition, Boston, Allyn and Bacon, Inc, halaman 329.

Gambar 4.1 Persentase Keterampilan Supervisor dan Administrator

Sedangkan bilamana merujuk kepada Permendiknas Nomor 13 Tahun 2007 Tentang Standar Kepala Sekolah, ada tiga kompetensi

supervisi yang seharusnya dimiliki kepala sekolah dalam rangka melaksanakan supervisi akademik di sekolahnya masing-masing, yaitu sebagaimana diuraikan di dalam table 4.2.

Tabel 4.2. Kompetensi Kepala Sekolah

KOMPETENSI	SUBKOMPETENSI	INDIKATOR KOMPETENSI
1. Merencanakan program supervisi akademik dalam rangka peningkatan profesionalisme guru.	Memahami landasan teoritik supervisi akademik	Memahami landasan filosofis, sosiologis, dan psikologis supervisi akademik sebagai sebuah proses pendidikan orang dewasa.
		Memahami berbagai pengertian, prinsip-prinsip, pendekatan, dan teknik supervisi akademik yang dikembangkan berdasarkan berbagai landasan filosofis, psikologis, dan sosiologis di bidang pendidikan.
		Memahami faktor-faktor yang menentukan keefektifan pendekatan supervisi akademik, seperti tujuan supervisi, karakteristik individual/kelompok guru, mata pelajaran, kawasan supervisi, serta kondisi lingkungan dan budaya sekolah
		Memahami tujuan dan sasaran supervisi akademik pada masing-masing kawasan: pengembangan kurikulum, perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi pembelajaran, dan penelitian tindakan kelas
	Memahami landasan hukum dan kebijakan pemerintah di bidang kurikulum dan pembelajaran	Memahami landasan hukum dan kebijakan pemerintah pusat dan daerah yang terkait dengan kurikulum dan pembelajaran, antara lain: • UU Sisdiknas nomor 20 tahun 2003; • UU nomor 14 tahun 2005 tentang guru dan dosen. • PP nomor 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan • Permendiknas nomor 22, 23, dan 24 tentang Standar Isi dan Standar Kompetensi Lulusan

		• Permendiknas tentang Ujian Nasional • Permendiknas nomor 16 tahun 2007 tentang Standar Kompetensi Guru; • Rencana Strategis Departemen Pendidikan Nasional; • Peraturan dan kebijakan Daerah; dll.
	Menyusun rencana supervisi secara sistematis sesuai dengan landasan teori dan peraturan yang berlaku	Mengidentifikasi masalah/kebutuhan pengembangan pembelajaran dan mengelompokkan masalah/kebutuhan pengembangan pembelajaran berdasarkan kawasan supervisi akademik
		Merumuskan tujuan supervisi akademik yang meliputi keluaran langsung (<i>output</i>) dan dampak (<i>outcomes</i>).
		Mengidentifikasi dan menetapkan pendekatan supervisi akademik yang efektif dan tepat dengan masalah yang dikembangkan
		Menetapkan mekanisme dan rancangan operasional supervisi akademik sesuai dengan tujuan, pendekatan, dan strategi yang dipilih.
		Mengidentifikasi dan menetapkan sumber daya (manusia, informasi, peralatan, dan dana) yang dibutuhkan untuk kegiatan supervisi akademik
		Menyusun jadwal pelaksanaan supervisi akademik
		Menyusun prosedur dan mekanisme monitoring dan evaluasi supervisi akademik
		Memilih dan menetapkan langkah-langkah yang menjamin keberlanjutan kegiatan supervisi akademik

2. Melaksanakan supervisi akademik terhadap guru dengan menggunakan pendekatan dan teknik supervisi yang tepat.	Menerapkan Prinsip Supervisi: kontinyu, obyektif, konstruktif, humanistik dan kolaboratif	Melaksanakan supervisi akademik yang berkelanjutan: Rencana jangka panjang, jangka menengah, pendek
	Menerapkan Pendekatan dan Teknik Supervisi Yang Tepat	Melaksanakan supervisi akademik yang didasarkan pada kebutuhan dan masalah nyata yang dihadapi oleh guru
		Menempatkan pertumbuhan kompetensi guru dan peningkatan kualitas pembelajaran sebagai tujuan utama supervisi akademik.
		Membangun hubungan dengan guru dan semua pihak yang terlibat dalam kegiatan supervisi yang terbuka, kesetiakawanan, dan informal yang berlandaskan pada sikap-sikap membantu, memahami, terbuka, jujur, ajeg, sabar, antusias, dan penuh humor
		Melaksanakan supervisi yang demokratis, melibatkan secara aktif, berbagi tanggung jawab pengembangan pembelajaran dengan guru dan pihak lain yang relevan
		Memilih dan menerapkan pendekatan supervisi akademik yang tepat dan sesuai dengan tujuan supervisi, karakteristik individual/kelompok guru, mata pelajaran, kawasan supervisi, serta kondisi lingkungan dan budaya sekolah.
		Menerapkan berbagai teknik supervisi sesuai dengan pendekatan yang dipilih

		Memanfaatkan berbagai macam sumber pengetahuan dan informasi yang ada di lingkungan sekolah untuk mendukung keefektifan supervisi akademik.
		Memanfaatkan teknologi informasi untuk mendukung keefektifan supervisi akademik
3. Menindaklanjuti hasil supervisi akademik terhadap guru dalam rangka peningkatan profesionalisme guru.	Menyusun Kriteria Keberhasilan Supervisi Akademik	Merumuskan kriteria keefektifan proses pelaksanaan supervisi akademik
		Merumuskan kriteria pencapaian tujuan supervisi akademik (<i>output</i>)
		Merumuskan kriteria pencapaian dampak supervisi akademik (<i>outcome</i>)
	Menyusun Instrumen Supervisi Akademik	Mengembangkan instrumen pengumpulan data/informasi dalam rangka identifikasi dan analisis masalah/kebutuhan pengembangan pembelajaran
		Mengembangkan instrumen pengukuran keefektifan proses pelaksanaan supervisi akademik sesuai dengan kawasan yang digarap, pendekatan, dan teknik supervisi akademik yang diterapkan
		Mengembangkan instrumen pengukuran pencapaian hasil langsung (<i>output</i>) supervisi akademik sesuai dengan kawasan yang digarap
		Mengembangkan instrumen pengukuran keefektifan pencapaian dampak (<i>outcome</i>) supervisi akademik sesuai dengan kawasan yang digarap.
	Melaksanakan Evaluasi Hasil supervise	Melaksanakan evaluasi proses, <i>output</i> , dan <i>outcomes</i> supervisi akademik dengan menerapkan metoda dan

		instrumen evaluasi yang telah dikembangkan
		Melakukan analisis dan interpretasi hasil evaluasi, dan memberikan rekomendasi untuk kepentingan tindak lanjut
		Melaporkan hasil evaluasi akademik kepada berbagai pihak yang terkait dengan pengembangan pembelajaran
	Menyusun Program Tindak Lanjut	Mengembangkan dan melaksanakan program-program tindak lanjut berdasarkan hasil evaluasi supervisi akademik dengan menggunakan langkah-langkah perencanaan dan pelaksanaan yang dilakukan pada dimensi kompetensi 4.1 dan 4.2

BAB V

TEKNIK SUPERVISI AKADEMIK

Ada bermacam-macam teknik supervisi akademik dalam upaya pembinaan kemampuan guru. Dalam hal ini meliputi pertemuan staf, kunjungan supervisi, buletin profesional, perpustakaan profesional, laboratorium kurikulum, penilaian guru, demonstrasi pembelajaran, pengembangan kurikulum, pengembangan petunjuk pembelajaran, darmawisata, lokakarya, kunjungan antarkelas, bacaan profesional, dan survei masyarakat-sekolah. Sedangkan menurut Gwyn, teknik-teknik supervisi itu bisa dikelompokkan menjadi dua kelompok, yaitu. teknik supervisi individual, dan teknik supervisi kelompok.

A. Teknik Supervisi Individual

Teknik supervisi individual di sini adalah pelaksanaan supervisi yang diberikan kepada guru tertentu yang mempunyai masalah khusus dan bersifat perorangan. Supervisor di sini hanya berhadapan dengan seorang guru yang dipandang memiliki persoalan tertentu. Teknik-teknik supervisi yang dikelompokkan sebagai teknik individual meliputi: kunjungan kelas, observasi kelas, pertemuan individual, kunjungan antarkelas, dan menilai diri sendiri. Berikut ini dijelaskan pengertian-pengertian dasarnya secara singkat satu persatu.

1. Kunjungan Kelas

Kunjungan kelas adalah teknik pembinaan guru oleh kepala sekolah, pengawas, dan pembina lainnya dalam rangka mengamati pelaksanaan proses belajar mengajar sehingga memperoleh data yang diperlukan dalam rangka pembinaan guru. Tujuan kunjungan ini adalah semata-mata untuk menolong guru dalam mengatasi kesulitan atau masalah mereka di dalam kelas. Melalui kunjungan kelas, guru-guru dibantu melihat dengan jelas masalah-masalah yang mereka alami. Menganalisisnya secara kritis dan mendorong mereka untuk menemukan alternatif pemecahannya. Kunjungan kelas ini bisa dilaksanakan dengan pemberitahuan atau tanpa pemberitahuan terlebih dahulu, dan bisa juga atas dasar undangan dari guru itu sendiri.

Ada empat tahap kunjungan kelas. Pertama, tahap persiapan. Pada tahap ini, supervisor merencanakan waktu, sasaran, dan cara mengobservasi selama kunjungan kelas. Kedua, tahap pengamatan selama kunjungan. Pada tahap ini, supervisor mengamati jalannya proses pembelajaran berlangsung. Ketiga, tahap akhir kunjungan. Pada tahap ini, supervisor bersama guru mengadakan perjanjian untuk membicarakan hasil-hasil observasi, sedangkan tahap terakhir adalah tahap tindak lanjut. Ada beberapa kriteria kunjungan kelas yang baik, yaitu: (1) memiliki tujuan-tujuan tertentu; (2) mengungkapkan aspek-aspek yang dapat memperbaiki kemampuan guru; (3) menggunakan instrumen observasi tertentu untuk mendapatkan data yang obyektif; (4) terjadi interaksi antara pembina dan yang dibina sehingga menimbulkan sikap saling pengertian; (5)

pelaksanaan kunjungan kelas tidak mengganggu proses belajar mengajar; (6) pelaksanaannya diikuti dengan program tindak lanjut

2. Observasi Kelas

Observasi kelas secara sederhana bisa diartikan melihat dan memperhatikan secara teliti terhadap gejala yang nampak. Observasi kelas adalah teknik observasi yang dilakukan oleh supervisor terhadap proses pembelajaran yang sedang berlangsung. Tujuannya adalah untuk memperoleh data seobyektif mungkin mengenai aspek-aspek dalam situasi belajar mengajar, kesulitan-kesulitan yang dihadapi oleh guru dalam usaha memperbaiki proses belajar mengajar. Secara umum, aspek-aspek yang diamati selama proses pembelajaran yang sedang berlangsung adalah:

- a. usaha-usaha dan aktivitas guru-siswa dalam proses pembelajaran
- b. cara penggunaan media pengajaran
- c. reaksi mental para siswa dalam proses belajar mengajar
- d. keadaan media pengajaran yang dipakai dari segi materialnya.

Pelaksanaan observasi kelas ini melalui beberapa tahap, yaitu: (1) persiapan observasi kelas; (2) pelaksanaan observasi kelas; (3) penutupan pelaksanaan observasi kelas; (4) penilaian hasil observasi; dan (5) tindak lanjut. Dalam melaksanakan observasi kelas ini, sebaiknya supervisor menggunakan instrumen observasi tertentu, antara lain berupa *evaluative check-list*, *activity check-list*.

3. Pertemuan Individual

Pertemuan individual adalah satu pertemuan, percakapan, dialog, dan tukar pikiran antara pembina atau supervisor guru, guru dengan guru, mengenai usaha meningkatkan kemampuan profesional guru. Tujuannya adalah: (1) memberikan kemungkinan pertumbuhan jabatan guru melalui pemecahan kesulitan yang dihadapi; (2) mengembangkan hal mengajar yang lebih baik; (3) memperbaiki segala kelemahan dan kekurangan pada diri guru; dan (4) menghilangkan atau menghindari segala prasangka yang bukan-bukan.

Swearingen (1961) mengklasifikasi jenis percakapan individual ini menjadi empat macam sebagai berikut

- a. *classroom-conference*, yaitu percakapan individual yang dilaksanakan di dalam kelas ketika murid-murid sedang meninggalkan kelas (istirahat).
- b. *office-conference*. Yaitu percakapan individual yang dilaksanakan di ruang kepala sekolah atau ruang guru, di mana sudah dilengkapi dengan alat-alat bantu yang dapat digunakan untuk memberikan penjelasan pada guru.
- c. *causal-conference*. Yaitu percakapan individual yang bersifat informal, yang dilaksanakan secara kebetulan bertemu dengan guru
- d. *observational visitation*. Yaitu percakapan individual yang dilaksanakan setelah supervisor melakukan kunjungan kelas atau observasi kelas

Dalam percakapan individual ini supervisor harus berusaha mengembangkan segi-segi positif guru, mendorong guru mengatasi kesulitan-kesulitannya, dan memberikan pengarahan, hal-hal yang masih meragukan sehingga terjadi kesepakatan konsep tentang situasi pembelajaran yang sedang dihadapi.

4. Kunjungan Antar Kelas

Kunjungan antarkelas dapat juga digolongkan sebagai teknik supervisi secara perorangan. Guru dari yang satu berkunjung ke kelas yang lain dalam lingkungan sekolah itu sendiri. Dengan adanya kunjungan antarkelas ini, guru akan memperoleh pengalaman baru dari teman sejawatnya mengenai pelaksanaan proses pembelajaran pengelolaan kelas, dan sebagainya.

Agar kunjungan antarkelas ini betul-betul bermanfaat bagi pengembangan kemampuan guru, maka sebelumnya harus direncanakan dengan sebaik-baiknya. Ada beberapa hal yang harus diperhatikan oleh supervisor apabila menggunakan teknik ini dalam melaksanakan supervisi bagi guru-guru.

- a. Guru-guru yang akan dikunjungi harus diseleksi dengan sebaik-baiknya. Upayakan mencari guru yang memang mampu memberikan pengalaman baru bagi guru-guru yang akan mengunjungi.
- b. Tentukan guru-guru yang akan mengunjungi.
- c. Sediakan segala fasilitas yang diperlukan dalam kunjungan kelas.

- d. Supervisor hendaknya mengikuti acara ini dengan cermat. Amatilah apa-apa yang ditampilkan secara cermat, dan mencatatnya pada format-format tertentu.
- e. Adakah tindak lanjut setelah kunjungan antarkelas selesai. Misalnya dalam bentuk percakapan pribadi, penegasan, dan pemberian tugas-tugas tertentu.
- f. Segera aplikasikan ke sekolah atau ke kelas guru bersangkutan, dengan menyesuaikan pada situasi dan kondisi yang dihadapi.
- g. Adakan perjanjian-perjanjian untuk mengadakan kunjungan antar kelas berikutnya.

5. Menilai Diri Sendiri

Menilai diri sendiri merupakan satu teknik individual dalam supervisi pendidikan. Penilaian diri sendiri merupakan satu teknik pengembangan profesional guru (Sutton, 1989). Penilaian diri sendiri memberikan informasi secara obyektif kepada guru tentang peranannya di kelas dan memberikan kesempatan kepada guru mempelajari metoda pengajarannya dalam mempengaruhi murid (House, 1973). Semua ini akan mendorong guru untuk mengembangkan kemampuan profesionalnya (DeRoche, 1985; Daresh, 1989; Synder & Anderson, 1986).

Nilai diri sendiri merupakan tugas yang tidak mudah bagi guru. Untuk mengukur kemampuan mengajarnya, di samping menilai murid-muridnya, juga menilai dirinya sendiri. Ada beberapa cara atau alat yang dapat digunakan untuk menilai diri sendiri, antara lain sebagai berikut.

- a. Suatu daftar pandangan atau pendapat yang disampaikan kepada murid-murid untuk menilai pekerjaan atau suatu aktivitas. Biasanya disusun dalam bentuk pertanyaan baik secara tertutup maupun terbuka, dengan tidak perlu menyebut nama.
- b. Menganalisa tes-tes terhadap unit kerja.
- c. Mencatat aktivitas murid-murid dalam suatu catatan, baik mereka bekerja secara perorangan maupun secara kelompok.

K. Teknik Supervisi Kelompok

Teknik supervisi kelompok adalah satu cara melaksanakan program supervisi yang ditujukan pada dua orang atau lebih. Guru-guru yang diduga, sesuai dengan analisis kebutuhan, memiliki masalah atau kebutuhan atau kelemahan-kelemahan yang sama dikelompokkan atau dikumpulkan menjadi satu/bersama-sama. Kemudian kepada mereka diberikan layanan supervisi sesuai dengan permasalahan atau kebutuhan yang mereka hadapi. Menurut Gwynn, ada tiga belas teknik supervisi kelompok, sebagai berikut.

1. Kepanitiaan-kepanitiaan
2. Kerja kelompok
3. Laboratorium kurikulum
4. Baca terpimpin
5. Demonstrasi pembelajaran
6. Darmawisata
7. Kuliah/studi
8. Diskusi panel
9. Perpustakaan jabatan
10. Organisasi profesional
11. Buletin supervisi
12. Pertemuan guru
13. Lokakarya atau konferensi kelompok

Teknik supervisi kelompok ini tidak akan dibahas satu persatu, karena sudah banyak buku yang secara khusus membahasnya. Satu hal yang perlu ditekankan di sini bahwa tidak ada satupun di antara teknik-teknik supervisi kelompok di atas yang cocok atau bisa

diterapkan untuk semua pembinaan dan guru di sekolah. Artinya, akan ditemui oleh kepala sekolah adanya satu teknik tertentu yang cocok diterapkan untuk membina seorang guru tetapi tidak cocok diterapkan pada guru lain. Oleh sebab itu, seorang kepala sekolah harus mampu menetapkan teknik-teknik mana yang sekiranya mampu membina keterampilan pembelajaran seorang guru.

Menetapkan teknik-teknik supervisi akademik yang tepat tidaklah mudah. Seorang kepala sekolah, selain harus mengetahui aspek atau bidang keterampilan yang akan dibina, juga harus mengetahui karakteristik setiap teknik di atas dan sifat atau kepribadian guru, sehingga teknik yang digunakan betul-betul sesuai dengan guru yang sedang dibina melalui supervisi akademik. Sehubungan dengan kepribadian guru, Lucio dan McNeil (1979) menyarankan agar kepala sekolah mempertimbangkan enam faktor kepribadian guru, yaitu kebutuhan guru, minat guru, bakat guru, temperamen guru, sikap guru, dan sifat-sifat *somatic* guru.

L. Langkah-langkah Pembinaan Kemampuan Guru

Ada lima langkah pembinaan kemampuan guru melalui supervisi akademik, yaitu: (1) menciptakan hubungan-hubungan yang harmonis, (2) analisis kebutuhan, (3) mengembangkan strategi dan media, (4) menilai, dan (5) revisi

1. Menciptakan Hubungan yang Harmonis.

Langkah pertama dalam pembinaan keterampilan pembelajaran guru adalah menciptakan hubungan yang harmonis antara kepala

sekolah dan guru, serta semua pihak yang terkait dengan program pembinaan keterampilan pembelajaran guru. Dalam upaya melaksanakan supervisi akademik memang diperlukan kejelasan informasi antar personil yang terkait. Tanpa kejelasan informasi, guru akan kebingungan, tidak tahu yang diharapkan kepala sekolah, dan meyakini bahwa tujuan pokok dalam pengukuran kemampuan guru, sebagai langkah awal setiap pembinaan keterampilan pembelajaran melalui supervisi akademik, adalah hanya untuk mengidentifikasi guru yang baik dan yang kurang terampil dalam mengajar. Padahal seandainya ada kejelasan informasi, tentu tidak akan terjadi guru yang demikian.

Komunikasi antara kepala sekolah dan guru dikatakan efektif apabila guru benar-benar menerima supervisi akademik sebagai upaya pembinaan kemampuannya. Dalam upaya ini, diperlukan kejelasan informasi mengenai hakikat dan tujuan supervisi akademik. Dalam upaya memperjelas program supervisi akademik, tentu diperlukan suatu cara dan prinsip-prinsip tertentu dalam berkomunikasi. Bagaimanakah berkomunikasi secara efektif. Ada sejumlah prinsip komunikasi yang harus diterapkan oleh kepala sekolah, sebagaimana dikemukakan oleh Marks, Stoops dan Stoops, sebagai berikut.

- a. Berbicaralah sebijaksana dan sebaik mungkin
- b. Ikutilah pembicaraan orang lain secara saksama
- c. Ciptakan hubungan interpersonal antar personil
- d. Berpikirlah sebelum berbicara
- e. Ikutilah norma-norma yang berlaku pada latar sekolah

- f. Usahakanlah untuk memahami pendapat orang lain
- g. Konsentrasikan pada pesanmu, bukan pada dirimu sendiri
- h. Kumpulkan materi untuk mengadakan diskusi bila perlu
- i. Persingkat pembicaraan
- j. Ciptakan ketidaksanggupan
- k. Bersemangatlah
- l. Raihlah sikap orang lain untuk membantu program
- m. Berkomunikasilah dengan “eye communication”
- n. Selalu mencoba
- o. Jadilah pendengar yang baik
- p. Ketahuilah kapan sebaiknya berhenti berkomunikasi

2. Analisis Kebutuhan

Sebagai langkah kedua dalam pembinaan keterampilan pengajaran guru adalah analisis kebutuhan (*needs assessment*). Secara hakiki, analisis kebutuhan merupakan upaya menentukan perbedaan antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dipersyaratkan dan yang secara nyata dimiliki. Prinsip supervisi pengajaran yang ketujuh, sebagaimana telah dikemukakan di muka, adalah obyektif, artinya dalam penyusunan program supervisi pengajaran harus didasarkan pada kebutuhan nyata pengembangan profesional guru. Dalam upaya memenuhi prinsip ini diperlukan analisis kebutuhan tentang keterampilan pengajaran guru yang harus dikembangkan melalui supervisi pengajaran. Adapun langkah-langkah menganalisis kebutuhan sebagai berikut.

- a. Mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan atau masalah-masalah pendidikan – perbedaan (gap) apa saja yang ada antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang nyata dimiliki guru dan yang seharusnya dimiliki guru? Perbedaan di kelompok, disintesis, dan diklasifikasi.
- b. Mengidentifikasi lingkungan dan hambatan-hambatannya.
- c. Menetapkan tujuan umum jangka panjang.
- d. Mengidentifikasi tugas-tugas manajemen yang dibutuhkan fase ini, seperti keuangan, sumber-sumber, perlengkapan dan media.
- e. Mencatat prosedur-prosedur untuk mengumpulkan informasi tambahan tentang pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dimiliki guru. Pergunakanlah teknik-teknik tertentu, seperti mengundang konsultan dari luar sekolah, wawancara, dan kuesioner.
- f. Mengidentifikasi dan mencatat kebutuhan-kebutuhan khusus pembinaan keterampilan pembelajaran guru. Pergunakanlah kata-kata perilaku atau performansi.
- g. Menetapkan kebutuhan-kebutuhan pembinaan keterampilan pembelajaran guru yang bisa dibina melalui teknik dan media selain pendidikan.
- h. Mencatat dan memberi kode kebutuhan-kebutuhan pembinaan keterampilan pembelajaran guru yang akan dibina melalui cara-cara lainnya.

3. Pelaksanaan Supervisi Akademik

Setelah tujuan-tujuan pembinaan keterampilan pengajaran berdasarkan kebutuhan-kebutuhan pembinaan yang diperoleh melalui analisis kebutuhan di atas, kepala sekolah menganalisis setiap tujuan untuk menentukan bentuk-bentuk teknik dan media supervisi akademik yang akan digunakan. Menurut Gwynn (1961), teknik-teknik supervisi bila dikelompokkan menjadi dua kelompok, yaitu teknik supervisi individual dan teknik supervisi kelompok. Tujuan pengembangan strategi dan media supervisi akademik ini adalah sebagai berikut.

- a. Mendaftar pembinaan-pembinaan keterampilan pengajaran yang akan dilakukan dengan menggunakan teknik supervisi individual.
- b. Mendaftar pembinaan keterampilan pengajaran yang akan dilakukan melalui teknik supervisi kelompok.
- c. Mendaftar mengidentifikasi dan memilih teknik dan media supervisi yang siap digunakan untuk membina keterampilan pengajaran guru yang diperlukan.

Setelah mengembangkan teknik dan media supervisi akademik, mulailah dilakukan pembinaan keterampilan pembelajaran guru dengan menggunakan teknik dan media tertentu sebagaimana telah dikembangkan. Mengenai teknik-teknik supervisi, baik yang individual maupun kelompok, dan medianya akan diuraikan secara khusus pada akhir bab ini.

4. Penilaian Keberhasilan Supervisi Akademik

Penilaian merupakan proses sistematis untuk menentukan tingkat keberhasilan yang dicapai. Dalam konteks supervisi akademik, penilaian merupakan proses sistematis untuk menentukan tingkat keberhasilan yang dicapai dalam pembinaan keterampilan pembelajaran guru. Tujuan penilaian pembinaan keterampilan pembelajaran adalah untuk: (1) menentukan apakah pengajar (guru) telah mencapai kriteria pengukuran sebagaimana dinyatakan dalam tujuan pembinaan, dan (2) untuk menentukan validitas teknik pembinaan dan komponen-komponennya dalam rangka perbaikan proses pembinaan berikutnya.

Prinsip dasar dalam merancang dan melaksanakan program penilaian adalah bahwa penilaian harus mengukur performansi atau perilaku yang dispesifikasi pada tujuan supervisi akademik guru. Langkah-langkahnya adalah sebagai berikut.

- a. Katakan dengan jelas teknik-teknik penilaian.
- b. Tulislah masing-masing tujuan.
- c. Pilihlah atau kembangkan instrumen-instrumen pengukuran yang secara efektif bisa menilai hasil yang telah dispesifikasi.
- d. Uji lapangan untuk mengetahui validitasnya.
- e. Organisasikan, analisis, dan rangkumlah hasilnya.

5. Perbaikan Program Supervisi Akademik

Sebagai langkah terakhir dalam pembinaan keterampilan pengajaran guru adalah merevisi program pembinaan. Revisi ini dilakukan seperlunya, sesuai dengan hasil penilaian yang telah dilakukan. Langkah-langkahnya sebagai berikut.

- a. *Me-review* rangkuman hasil penilaian.
- b. Apabila ternyata tujuan pembinaan keterampilan pengajaran guru tidak dicapai, maka sebaiknya dilakukan penilaian ulang terhadap pengetahuan, keterampilan dan sikap guru yang menjadi tujuan pembinaan.
- c. Apabila ternyata memang tujuannya belum tercapaim maka mulailah merancang kembali program supervisi akademik guru untuk masa berikutnya.
- d. Mengimplementasikan program pembinaan yang telah dirancang kembali pada masa berikutnya.

M. Media, Sarana, dan Sumber

Dalam setiap pembinaan keterampilan pembelajaran guru dengan menggunakan teknik supervisi akademik tertentu diperlukan media, sarana, maupun sumber-sumber tertentu. Apabila digunakan teknik buletin supervisi dalam membina keterampilan pembelajaran guru, maka diperlukan buletin sebagai media atau sumbernya. Apabila digunakan teknik darmawisata dan membina guru maka diperlukan tempat tertentu sebagai sumber belajarnya. Apabila digunakan perpustakaan jabatan sebagai pusat pembinaan keterampilan pembelajaran guru maka diperlukan buku-buku, ruang khusus, dan sarana khusus, sebagai sarana dan sumber belajar. Demikianlah seterusnya untuk teknik-teknik supervisi akademik lainnya, semuanya memerlukan media, sarana, dan sumber sebagai penunjang pelaksanaannya.

N. Instrumen Pengukuran Kemampuan Guru

Pada bab I telah ditegaskan bahwa esensial supervisi akademik itu sama sekali bukan mengukur unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran, melainkan bagaimana membantu guru mengembangkan kemampuan profesionalnya. Meskipun demikian, supervisi akademik tidak bisa terlepas dari pengukuran kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran. Pengukuran kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran merupakan salah satu kegiatan yang tidak bisa dihindarkan dalam proses supervisi pembelajaran (Sergiovanni, 1987). Prinsip dasar ini tampak jelas sekali pada langkah-langkah pembinaan keterampilan pembelajaran guru. Menurut Marks, Stoops dan Stoops, sebagaimana telah dibahas di muka, di mana salah satu langkahnya berupa analisis kebutuhan. Esensial langkah atau fase analisis kebutuhan ini adalah mengukur pengetahuan dan kemampuan untuk menentukan pengetahuan dan kemampuan mana pada guru yang harus dibina. Ini berarti dalam setiap merencanakan dan memprogram supervisi akademik selalu diperlukan instrumen pengukuran.

Instrumen pengukuran ini, baik pengetahuan maupun kemampuan, bila berupa tes-tes tertentu yang secara valid dan reliabel bisa mengukur pengetahuan dan kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran. Khusus untuk mengukur kemampuan guru, karena lebih berbentuk performansi atau perilaku (*behavioral*), biasanya digunakan instrumen observasi yang mengamati unjuk kerja guru dalam mengelola proses pembelajaran. Instrumen ini banyak diambil dari yang sudah ada, yang sudah valid

dan reliabel, maupun dikembangkan sendiri oleh supervisor. Apabila kepala sekolah ingin mengembangkan sendiri instrumen observasi maka disarankan agar merujuk kepada jenis-jenis kemampuan pembelajaran yang menang harus dimiliki oleh guru. Setiap jenis kemampuan yang dikembangkan dalam instrumen observasi harus disediakan skala pengukuran. Ada bermacam-macam skala pengukuran, misalnya skala tiga, skala lima, dan skala tujuh. Apabila digunakan skala tiga, maka bentuknya menjadi tidak mampu (1) cukup mampu (2) dan mampu (3) Apabila digunakan skala lima, maka bentuknya menjadi sangat kurang mampu (1) kurang mampu (2) cukup mampu (3) mampu (4) dan sangat mampu (5). Nantinya apabila telah digunakan, maka semakin kecil skor kemampuannya (kategori kemampuannya) berarti semakin perlu dibina. Semakin rendah skornya berarti guru semakin tidak mampu mengelola proses pembelajaran.

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan RI pernah mengembangkan satu instrumen pengukuran yang disebut dengan Alat Penilaian Kemampuan Guru (APKG). APKG ini merupakan instrumen yang dikembangkan dan resmi digunakan untuk mengukur kemampuan guru yang bersifat *generic essential*. Dikatakan *generic* karena kemampuan tersebut secara umum harus dimiliki oleh setiap guru bidang studi apapun. Dikatakan *essential* karena kemampuan tersebut merupakan kemampuan-kemampuan yang penting saja. Ini tidak berarti bahwa kemampuan yang lain tidak perlu melainkan masih sangat diperlukan hanya harus diukur melalui instrumen lainnya (Depdikbud, 1982).

BAB VI

MEMOTIVASI GURU SEBAGAI BAGIAN PENTING DALAM SUPERVISI AKADEMIK

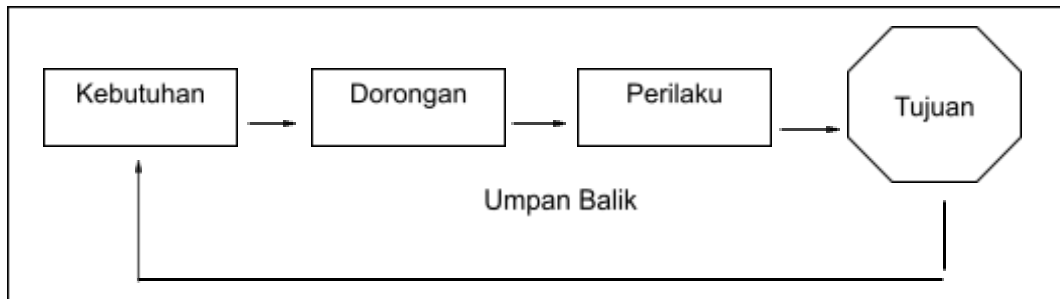
Sebagaimana telah ditegaskan di dalam bab I, bahwa menurut para pakar pendidikan seseorang akan bekerja secara profesional apabila ia memiliki kompetensi yang memadai. Maksudnya adalah seseorang akan bekerja secara profesional apabila ia memiliki kompetensi secara utuh. Seseorang tidak akan bisa bekerja secara profesional apabila ia hanya memenuhi salah satu kompetensi di antara sekian kompetensi yang dipersyaratkan. Kompetensi tersebut merupakan perpaduan antara kemampuan dan motivasi. Betapapun tingginya kemampuan seseorang, ia tidak akan bekerja secara profesional apabila ia tidak memiliki motivasi kerja yang tinggi dalam mengerjakan tugas-tugasnya. Sebaliknya, betapapun tingginya motivasi kerja seseorang, ia tidak akan bekerja secara profesional apabila ia tidak memiliki kemampuan yang tinggi dalam mengerjakan tugas-tugasnya. Selaras dengan penjelasan ini adalah satu teori yang dikemukakan oleh Glickman (1981). Menurutnya ada empat prototipe guru dalam mengelola proses pembelajaran. Prototipe guru yang terbaik, menurut teori ini, adalah guru prototipe profesional. Seorang guru bisa diklasifikasikan ke dalam prototipe profesional apabila ia memiliki kemampuan tinggi (*high level of abstract*) dan motivasi kerja tinggi (*high level of commitment*). Berdasarkan rasional tersebut kepala sekolah, di samping membina kompetensi atau kemampuan atau keterampilan guru, perlu membina motivasi kerja guru.

A. Pengertian Motivasi

Motivasi merupakan kemauan (*willingness*) untuk mengerjakan sesuatu (Robbins, 1984). Kemauan tersebut tampak pada usaha seseorang untuk mengerjakan sesuatu. Seseorang yang memiliki motivasi tinggi akan lebih keras berusaha daripada seseorang yang memiliki motivasi rendah. Tetapi motivasi bukanlah perilaku. Ia merupakan proses internal yang kompleks (Huse dan Bowditch 1973) yang tidak bisa diamati secara langsung, melainkan bisa dipahami melalui kerasnya usaha seseorang dalam mengerjakan sesuatu.

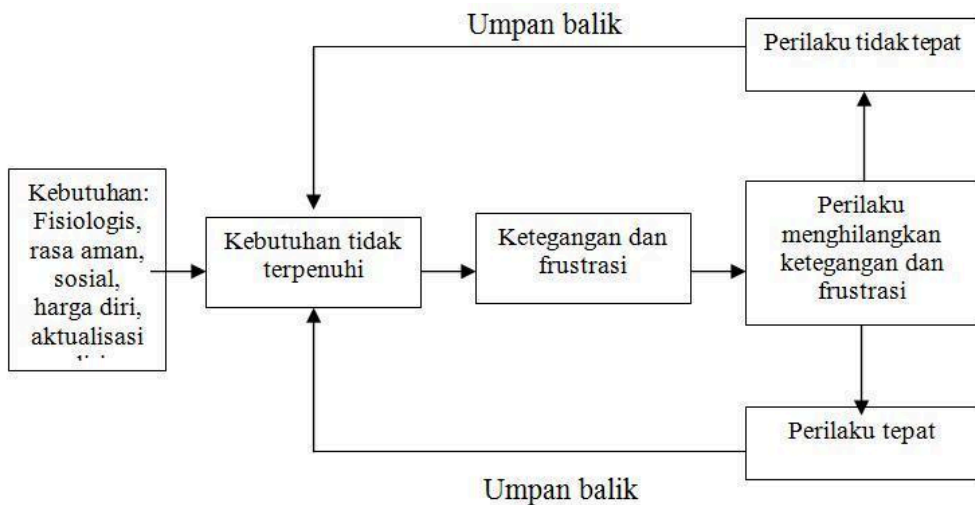
Menurut Certo (1985), motivasi merupakan bagian dalam (*innerstate*) pribadi seseorang yang menyebabkan seseorang melakukan tindakan tertentu dengan cara tertentu. Para teoritis psikologi yang telah menganalisis proses motivasional dalam diri seseorang menemukan bahwa motivasi itu memiliki dua unsur, yaitu kebutuhan dan dorongan (Sprinthall dan Sprinthall, 1987). Kebutuhan merupakan kekurangan-kekurangan (*deficiency*) yang dimiliki oleh seseorang. Kekurangan-kekurangan ini bukan saja dalam aspek fisiologis melainkan juga dalam aspek psikologis (Robbins 1984; Sprinthall dan Sprinthall 1987). Kebutuhan-kebutuhan psikologi antara lain berupa air, makanan, tidur, dan seks. Semuanya didasarkan pada kekurangan fisik dalam tubuh manusia, sedangkan kebutuhan-kebutuhan psikologis, antara lain berupa harga diri, pengakuan, kasih sayang, dan aktualisasi diri. Kebutuhan-kebutuhan psikologis ini seringkali tampak lebih samar (*subtle*) dan lebih sulit

diidentifikasi. Kebutuhan-kebutuhan, baik fisiologis maupun psikologis, menimbulkan dorongan-dorongan (*drives*) untuk bertindak memenuhinya.



Gambar 6.1. Proses Motivasional

Secara teknis, proses dasar motivasional seseorang berawal dari adanya kekurangan dalam diri seseorang (*innerdeficiencies*) atau kebutuhan yang belum terpenuhi (*unsatisfied needs*). Kekurangan ini akan menimbulkan ketegangan (*tension*) yang mendorong seseorang untuk bertindak (*drive*). Selanjutnya dorongan ini membangkitkan seseorang untuk bertindak (*behavior*) untuk mencapai tujuan tertentu. Apabila tujuan ini tercapai berarti kekurangan atau kebutuhannya terpenuhi (*satisfied need*) dan sekaligus menghilangkan ketegangan. Sebaliknya, apabila tujuan ini belum tercapai, berarti kebutuhannya belum juga terpenuhi, maka akan timbul perilaku yang tidak tepat (*inappropriate*) dalam bentuk penyerangan (*aggression*) atau ketidakhadiran (*absenteeism*). Gambar 5.2 berikut, secara rinci menjelaskan proses motivasional dalam diri seseorang.



Sumber: Kolasa, B (1969). *Introduction to Behavioral Science in Bussiness*, New York, John Wiley & Sons, halaman 256.

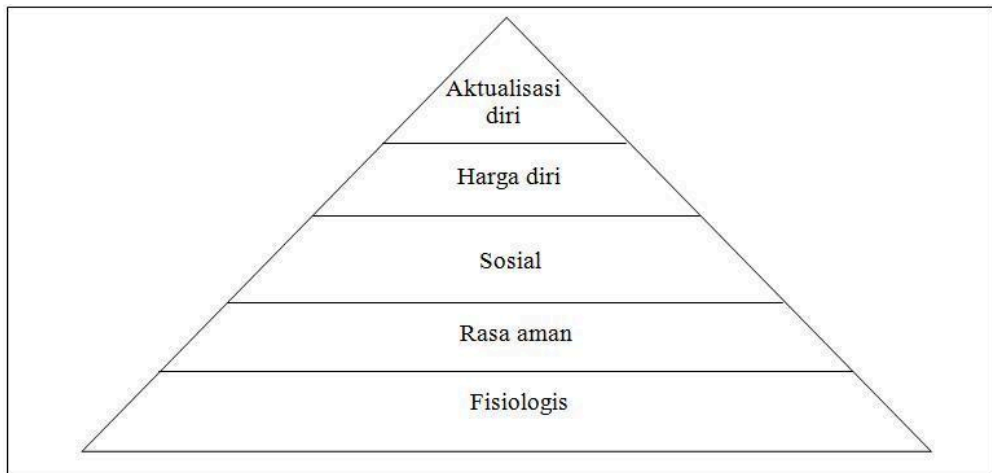
Gambar 6.2. Proses Motivasional Perilaku

Dengan demikian, sebenarnya motivasi seseorang dalam organisasi, misalnya guru dalam sekolah sebagai pendidik formal, berangkat dari adanya kebutuhan dalam dirinya. Kebutuhan ini membuat orang berperilaku atau bertindak untuk memenuhinya. Dengan perkataan lain, bahwa seseorang itu melakukan aktivitas tertentu selalu didorong oleh motif tertentu, yaitu upaya memenuhi

kebutuhan dirinya. Itulah sebabnya, para teoritis psikologi pendidikan yang membahas tentang motivasi selalu memasukkan teori-teori kebutuhan sebagai salah satu bagian dari pembahasannya.

O. Beberapa Teori Kebutuhan Manusia

Sekarang ini telah banyak teoritis psikologi yang telah mengemukakan teori-teorinya tentang kebutuhan dasar manusia. Teori-teori ini didasarkan pada hasil-hasil penelitian yang dilakukan selama bertahun-tahun. Salah satu teori kebutuhan yang sangat dikenal adalah teori hierarki kebutuhan (*The hierarchy of need theory*), yang dikemukakan oleh Abraham Maslow. Menurut Maslow (dalam Hall, dkk. 1985; Sprinthall dan Sprinthall, 1987; dan Huse dan Bowditch, 1973), kebutuhan dasar manusia itu terbentang dalam satu garis kontinum dan berbentuk hierarki, dimulai dari kebutuhan terbawah sampai dengan kebutuhan teratas. Semuanya diklasifikasi menjadi lima macam kebutuhan dasar manusia, yaitu: (1) kebutuhan fisiologis; (2) kebutuhan rasa aman; (3) kebutuhan social; (4) kebutuhan harga diri; dan (5) kebutuhan aktualisasi diri, sebagaimana gambar 6.3.



Gambar 6.3. Hierarki Kebutuhan Maslow

Gambar 6.3 di atas menegaskan bahwa kebutuhan paling rendah, menurut Maslow, adalah kebutuhan fisiologis. Kemudian dilanjutkan dengan kebutuhan yang lebih tinggi, yaitu kebutuhan rasa aman, kebutuhan sosial, kebutuhan harga diri, dan kebutuhan aktualisasi diri. Kebutuhan aktualisasi diri, bisa juga disebut dengan kebutuhan pertumbuhan, merupakan kebutuhan tertinggi.

Kebutuhan fisiologis merupakan perpaduan kebutuhan fisik secara universal dalam tubuh manusia, seperti, makanan, minuman, pakaian, perumahan, dan seks. Kebutuhan rasa aman merupakan kebutuhan yang berhubungan dengan kebebasan batin, seperti merasa tidak terganggu, tidak terancam, dan tidak takut kehilangan pekerjaan. Kebutuhan sosial merupakan kebutuhan yang berhubungan dengan masalah-masalah hubungan sosial, seperti ingin dicintai, saling memiliki, dan diterima oleh kelompok. Kebutuhan harga diri merupakan kebutuhan yang berhubungan dengan penilaian seseorang terhadap dirinya, seperti dianggap lebih tinggi, lebih cakap

dan berharga daripada orang lain. Sedangkan kebutuhan aktualisasi diri merupakan kebutuhan yang berhubungan dengan kemauan seseorang untuk mengembangkan dan merealisasikan kemampuannya.

Menurut Maslow, kebutuhan fisiologis dan rasa aman merupakan kebutuhan tingkat rendah (*lower-order needs*), sedangkan kebutuhan sosial, harga diri, dan aktualisasi diri merupakan kebutuhan tingkat tinggi (*higher-order needs*). Pemenuhan kebutuhan-kebutuhan ini selalu diupayakan secara bertahap, sesuai dengan bentuknya yang hierarki. Artinya, setiap manusia akan berusaha secara relatif memenuhi terlebih dahulu kebutuhan yang lebih rendah sebelum memenuhi kebutuhan yang lebih tinggi. Sehubungan dengan teori kebutuhan ini, Christenson, Johnson, dan Stinson (1982) menyebutkan kebutuhan fisiologis dan rasa aman itu sebagai kebutuhan primer (*primary needs*), sedangkan kebutuhan sosial, harga diri, dan aktualisasi diri itu sebagai kebutuhan yang sekunder (*secondary needs*).

Teori kebutuhan manusia lainnya dikemukakan oleh Alderfer, yang disebut dengan teori ERG (*ERG theory of needs*). Menurut teori ini (dalam Huse dan Bowditch 1973), terdapat tiga kebutuhan dasar manusia, yaitu kebutuhan eksistensi, kebutuhan relasi, dan kebutuhan pertumbuhan (*growth*). Ketiga kebutuhan ini pasti dimiliki oleh setiap manusia normal. Kebutuhan eksistensi mencakup segala macam kebutuhan fisiologis, seperti makanan, minuman, pakaian, tempat tinggal, serta kebutuhan rasa aman. Kebutuhan eksistensi ini sama dengan kebutuhan fisiologis dan rasa aman pada teori Maslow.

Kebutuhan relasi merupakan kebutuhan manusia untuk mengadakan hubungan sosial serta memperoleh harga diri, sebagaimana kebutuhan sosial dan harga diri pada teori Maslow. Sedangkan kebutuhan pertumbuhan merupakan kebutuhan manusia untuk semakin pandai, produktif, dan berhasil mengerjakan tugas-tugasnya. Kebutuhan pertumbuhan ini sama dengan kebutuhan aktualisasi daripada teori Maslow. Gambar 6.4 berikut memperjelas kita tentang persamaan teori hierarki kebutuhan dan teori ERG.

Eksistensi		Relasi		Pertumbuhan
Fisiologis	Rasa Aman	Sosial	Harga Diri	Aktualisasi diri

Sumber: Huse dan Bowditch (1973). *Behavior in Organization*, Menlo Park, California, Addison-Wesley Publishing, halaman 72.

Gambar 6.4. Hubungan Teori Kebutuhan Maslow-Alderfer

Jelaslah bahwa terdapat kesamaan antara Maslow dan Alderfer dalam mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan dasar manusia. Walaupun demikian di antara keduanya masih ada perbedaan. Maslow memandang kebutuhan dasar manusia itu bergerak dalam satu garis kontinum yang berbentuk satu hierarki, berturut-turut dari yang paling rendah ke yang paling tinggi. Sedangkan Alderfer tidaklah memandang bahwa kebutuhan dasar manusia itu sebagai satu rangkaian yang berbentuk hierarki. Alderfer hanya memandang bahwa ada kebutuhan tertentu yang harus dipenuhi terlebih dahulu sebelum memenuhi kebutuhan-kebutuhan lainnya.

Dua teori kebutuhan manusia lainnya adalah teori kebutuhan manusia menurut Herbert A. Carroll dan David C. McClelland. Menurut Carroll ada empat kebutuhan dasar manusia, yaitu kebutuhan keadaan fisik, kebutuhan keamanan emosi, kebutuhan berprestasi, dan kebutuhan kedudukan. Sedangkan menurut McClelland ada tiga kebutuhan dasar manusia, yaitu kebutuhan kekuasaan, kebutuhan afiliasi, dan kebutuhan keberhasilan (Huse dan Bowditch, 1973). Kebutuhan kekuasaan mencakup segala kebutuhan manusia untuk memperoleh kedudukan tertentu atau jabatan tertentu dalam lingkungan kerjanya. Kebutuhan ini oleh McClelland disebut dengan *n/PWR (the need for power)*. Kebutuhan afiliasi mencakup segala kebutuhan untuk mengadakan hubungan sosial dengan orang lain. Kebutuhan ini setara dengan kebutuhan tingkat tiga pada teori hierarki kebutuhan Maslow atau setara dengan kebutuhan relasi pada teori kebutuhan ERG Alderfer. Kebutuhan Afiliasi ini oleh McClelland disebut dengan *n/AFF (the need for affiliation)*. Sedangkan kebutuhan keberhasilan mencakup segala kebutuhan untuk berprestasi dalam kerjanya dan merasa bertumbuh dalam kerjanya. Kebutuhan ini setara dengan kebutuhan tingkat terakhir kebutuhan Maslow atau setara dengan kebutuhan pertumbuhan pada teori kebutuhan ERG Alderfer. Kebutuhan keberhasilan ini oleh McClelland disebut dengan *n/ACH (the need for achievement)*.

P. Motivasi Guru

Di muka telah ditegaskan bahwa motivasi adalah kemauan (*willingness*) untuk mengerjakan sesuatu. Berdasarkan penegasan ini,

maka yang dimaksud dengan motivasi kerja guru adalah kemauan guru untuk mengerjakan tugas-tugasnya. Hal demikian ini juga ditegaskan oleh Hoy dan Miskel (1987) dan Sergiovanni (1987). Motivasi kerja seorang guru bisa tinggi bisa rendah. Tinggi rendahnya motivasi kerja seorang guru sangat mempengaruhi performansinya dalam mengerjakan tugas-tugasnya (Wiles, 1955).

Menurut Sergiovanni (1987), motivasi kerja adalah keinginan (*desire*) dan kemauan (*willingness*) seseorang untuk mengambil keputusan, bertindak, dan menggunakan seluruh kemampuan psikis, sosial, dan kekuatan fisiknya dalam rangka mencapai tujuan tertentu. Sedangkan sejumlah teori motivasi, sebagaimana telah dikemukakan di muka, banyak menegaskan bahwa motivasi itu berawal dari kebutuhan yang belum terpenuhi sehingga menimbulkan ketegangan yang mendorong seseorang untuk bertindak. Dengan perkataan lain, seseorang (misalnya guru) yang bekerja atau melakukan aktivitas tertentu itu selalu didorong oleh motif-motif tertentu, yaitu dalam upaya memenuhi kebutuhan-kebutuhan dirinya.

Pertanyaan yang muncul sekarang adalah, kebutuhan apa saja yang mendorong guru bekerja? atau, apa yang diinginkan guru melalui kerjanya? Untuk menjawab ini tidak bisa terlepas dari teori-teori kebutuhan dasar manusia. Sejumlah teori kebutuhan manusia, seperti teori hierarki kebutuhan, teori kebutuhan ERG, teori dua faktor, sebagaimana telah diuraikan di muka, maupun teori-teori kebutuhan manusia lainnya, bisa berlaku pada diri guru sebab guru adalah manusia. Apabila kita mengikuti teori hierarki kebutuhan Maslow, maka setiap guru memiliki kebutuhan seperti fisiologis, rasa

aman, sosial, harga diri, dan aktualisasi diri. Apabila menganut teori kebutuhan ERG, maka setiap guru memiliki kebutuhan, seperti eksistensi, relasi, dan pertumbuhan. Konsisten dengan kedua teori ini, setiap kebutuhan menjadi pendorong bagi guru dalam bekerja. Sedangkan apabila menganut teori dua faktor Herzberg, maka ada sejumlah faktor (kebutuhan) guru yang menjadi penyehat dan sejumlah faktor (kebutuhan) guru yang menjadi pendorong bagi guru. Adapun faktor-faktor yang menjadi pendorong bagi guru adalah prestasi, pengakuan, tanggung jawab, promosi, kerja itu sendiri dan pertumbuhan.

Sehubungan dengan kebutuhan-kebutuhan yang mendorong guru bekerja atau apa saja yang diinginkan guru melalui kerjanya. Wiles (1955) mengidentifikasi delapan kebutuhan guru, sebagai berikut.

1. Rasa aman dan hidup layak
2. Kondisi kerja yang menyenangkan
3. Rasa diikutsertakan
4. Perlakuan yang jujur dan wajar
5. Rasa mampu
6. Pengakuan dan penghargaan
7. Ikut ambil bagian dalam pembuatan kebijakan sekolah, dan
8. Kesempatan mengembangkan *self respect*

Galloway dan kawan-kawannya (1985) pernah melakukan penelitian tentang sumber-sumber kepuasan dan ketidakpuasan (*Sources of satisfaction and dissatisfaction*) bagi guru-guru Sekolah Dasar New Zealand. Berdasarkan hasil penelitian ini D. Galloway dan

kawan-kawannya berhasil mengklasifikasikan aspek-aspek di mana sebagian besar guru merasa sangat puas, sebagai berikut.

1. Hubungan dengan murid
2. Hubungan dengan guru-guru lain
3. Kebebasan memilih metoda pengajaran
4. Jadwal aktivitas atau program
5. Kebebasan memilih materi pelajaran
6. Jumlah mengajar setiap minggu
7. Hubungan dengan staf senior di sekolah
8. Tingkat prestasi murid di kelasnya
9. Pengalokasian guru untuk mengajar unit, kelas khusus, dan
10. Perilaku umum murid-murid di kelasnya.

Sedangkan aspek-aspek, di mana sebagian besar guru merasakan ketidakpuasannya adalah:

1. metoda yang digunakan dalam mempromosikan guru
2. sikap masyarakat terhadap pendidikan
3. kurang kesempatan mengikuti pendidikan dalam dinas
4. pengelolaan waktu berguna selama hari sekolah
5. faktor-faktor yang digunakan untuk menentukan gaji
6. status guru di masyarakat
7. waktu penyiapan dan koreksi yang dituntut selama dan di luar sekolah
8. kesediaan staf untuk membantunya
9. jumlah jam tugas di luar mengajar setiap minggu, dan
10. kelengkapan fasilitas untuk aktivitas rekreasi

Q. Pembinaan Motivasi Kerja Guru

Motivasi kerja guru bisa rendah bisa tinggi. Seorang guru yang memiliki motivasi kerja tinggi akan memiliki kemauan yang keras atau kesungguhan hati untuk mengerjakan tugas-tugasnya, dan akibatnya produktivitasnya akan meningkat. Sebaliknya, seorang guru yang memiliki kerja yang rendah akan kurang memiliki kemauan keras untuk mengerjakan tugas-tugasnya, dan akibatnya produktivitasnya menurun.

Konsisten dengan konsep motivasi dan teori kebutuhan yang telah diuraikan di muka, seorang guru akan memiliki motivasi kerja yang tinggi apabila ia merasa bahwa segala kebutuhannya terpenuhi melalui kerjanya. Apabila ia merasa bahwa pekerjaan yang dilakukannya tidak akan mampu memenuhi kebutuhannya, maka, menurut Argyris (1957), ia akan kurang bersemangat, penuh rasa ragu akan masa depannya, bahkan kemungkinan besar akan meninggalkan pekerjaan tersebut untuk mencari pekerjaan lain yang sekiranya dapat memenuhi kebutuhannya. Ini berarti, juga ditegaskan oleh Certo (1985) dan Owens (1987) bahwa pada dasarnya memotivasi kerja guru itu tidak lain adalah upaya pemuasan atau pemenuhan segala kebutuhan guru.

Menurut Huse dan Bowditch (1973), ada tiga model memotivasi kerja seseorang, yaitu: (1) model kekuatan dan ancaman; (2) model ekonomik/mesin, dan (3) model pertumbuhan-sistem terbuka

1. Model Kekuatan dan Ancaman

Model kekuatan dan ancaman (*a force and coercion model*) ini merupakan model tertua dan sangat sederhana dalam memahami atau memandang manusia. Asumsi yang mendasari model ini adalah bahwa seseorang akan bekerja dengan baik apabila disudutkan pada sebuah situasi, di mana ia hanya bisa memilih bekerja ataukah dihukum (Huse dan Bowditch, 1973). Asumsi ini sama dengan asumsi yang mendasari teori X. McGregor, bahwa pada dasarnya manusia itu suka menghindari tugas dan tanggung jawab, dan apabila tidak diintervensi dan diancam oleh atasa, maka ia akan pasif. Oleh sebab itu agar seseorang mau bekerja ia harus dipaksa (Carver dan Sergiovanni, 1969).

Sekilas, model ini memang tampak sangat efektif dalam memotivasi kerja guru. Dengan ancaman-ancaman tertentu, semua guru akan bekerja sesuai dengan aturan-aturan yang telah ditetapkan oleh atasan. Namun model ini akan merusak kepribadian guru. Dengan adanya ancaman terus menerus, guru-guru akan merasa tidak bisa berkembang dan tertekan sehingga mereka akan mengalami ketegangan jiwa (*stress*). Ini berarti, akhir penggunaan model ini bukanlah akan mampu memenuhi atau memuaskan kebutuhan guru-guru, sesuai dengan konsepsi yang sebenarnya pembinaan motivasi, melainkan justru sebaliknya, yaitu menimbulkan ketidakpuasan pada guru-guru.

Sehubungan dengan masalah ketegangan jiwa (*stress*) tersebut di atas, Dworkin dan kawan-kawannya (1990) melakukan penelitian tentang ketegangan jiwa dan perilaku sakit (*illness behavior*) pada

guru-guru Sekolah Umum Perkotaan (*Urban Public School*), dengan jumlah sampel sebesar 291 guru. Hasil penelitian ini menunjukkan antara lain: (1) ada korelasi positif secara signifikan antara ketegangan jiwa guru dalam kerjanya dan sakit yang dialaminya, sakit meningkat sebagaimana meningkatnya ketegangan jiwa guru, dan (2) guru-guru yang memiliki kepala sekolah bersifat *supportive* kurang mengalami sakit daripada guru-guru yang memiliki kepala sekolah yang bersifat *unsupportive*.

2. Model Ekonomik/Mesin

Model ekonomik/mesin (*economic/machine model*) ini didasarkan pada pandangan manajemen klasik mengenai motivasi bahwa manusia hanya membutuhkan uang. Dalam model ini, manusia dipandang sebagai makhluk organisasi yang bekerja semata-mata untuk mengejar uang atau kekayaan. Ia dipandang sebagai mesin yang tidak memiliki perasaan sosial, dan tidak memiliki kebutuhan lain kecuali uang (Huse dan Bowditch, 1973). Oleh sebab itu, menurut model ini, apabila seseorang digaji dengan memuaskan, maka seseorang tersebut akan bekerja dengan baik. Selanjutnya, apabila terjadi permasalahan-permasalahan, seperti adanya pegawai yang malas, menyia-nyiakan waktu (*goofing off*), performansi kerja yang rendah, maka paling baik dipecahkan dengan cara memikirkan cara pembayaran yang menyediakan insentif yang mendorong pegawai berperformansi dengan baik (Owens, 1987).

Berdasarkan asumsi dasar tersebut di atas, dalam model ekonomik/mesin ini dikembangkan satu sistem pembayaran gaji

berdasarkan bukan pada waktu yang dihabiskan, melainkan apa yang dihasilkan (Huse dan Bowditch, 1973; dan Tosi dan Carroll, 1976). Sudah barang tentu sistem pembayaran ini sangat berpengaruh terhadap efisiensi dan efektivitas, terutama bila diterapkan dalam dunia industri.

Model ini tampak lebih manusiawi daripada model kekuatan dan ancaman. Bukan saja karena dalam model ini tidak digunakan tekanan-tekanan dalam memotivasi kerja seseorang, melainkan juga setiap orang membutuhkan uang. Namun, guru sebagai manusia, bukanlah makhluk yang bekerja semata-mata untuk mendapatkan uang. Ia adalah makhluk sosial yang sepanjang hidupnya bukan hanya membutuhkan uang untuk mempertahankan eksistensi hidupnya, melainkan juga aspek-aspek lain, seperti hubungan sosial, harga diri, pengakuan, dan pertumbuhan. Apabila dikaitkan dengan teori hierarki kebutuhan Maslow dan teori kebutuhan ERG Alderfer, maka sebenarnya model ini semata-mata mampu memenuhi kebutuhan tingkat rendah, yaitu fisiologis.

Sesuai dengan teori ini dua faktor Herzberg, uang atau gaji merupakan salah satu faktor penyehat. Keberadaannya mampu menimbulkan tidak adanya ketidakpuasan, tetapi tidak akan menimbulkan kepuasan sehingga tidak akan mampu meningkatkan motivasi. Keberadaannya dapat memelihara prestasi, tetapi tidak akan mampu meningkatkan prestasi. Itulah sebabnya Herzberg (1959) memberikan nama lain dari faktor penyehat itu dengan sebutan faktor pemeliharaan (*maintenance factor*). Sedangkan menurut Owens (1987), seseorang yang sebagian besar

kebutuhannya terpenuhi oleh faktor-faktor penyehat cenderung mendapatkan kepuasan kecil dari kerjanya dan menunjukkan perhatian kecil pula terhadap bagaimana ia seharusnya mengerjakan tugas-tugasnya dengan baik.

3. Model Pertumbuhan – Sistem Terbuka

Sebagai model ketiga dalam memotivasi kerja guru adalah model pertumbuhan sistem terbuka (*growth-open system model*). Model ini didasarkan pada asumsi bahwa manusia bukanlah menjadi obyek belaka dari lingkungan, ia diciptakan untuk melakukan perubahan pada dirinya dan lingkungannya, ia memiliki potensi untuk bertumbuh, bertanggungjawab, dan berprestasi, dan manusia memiliki motif-motif yang jauh lebih kompleks daripada yang diasumsikan pada kedua model motivasi sebelumnya (Huse dan Bowditch, 1973).

Berdasarkan asumsi di atas, model ini lebih menekankan bagaimana mendorong guru untuk tumbuh dan berkembang dalam kerjanya. Model ini berhubungan langsung dengan teori aktualisasi diri (*self actualizing man*) oleh Maslow dan teori dua faktor yang dikemukakan Herzberg. Menurut teori aktualisasi diri, faktor-faktor psikologis lebih penting daripada faktor-faktor fisiologis. Sambutan sosial dari teman sejawat memiliki pengaruh lebih besar daripada insentif terhadap produktivitas kerja. Dengan demikian memotivasi kerja guru seharusnya dilakukan dengan berupaya memenuhi faktor-faktor yang dapat menimbulkan kepuasan psikologis guru, misalnya melalui pengakuan, membina pertumbuhan guru, promosi guru, pemberian tanggung jawab, prestasi.

Sergiovanni, pada akhir tahun 1960 pernah melakukan replikasi penelitian terhadap apa yang telah dilakukan Herzberg. Ia menemukan bahwa prestasi dan pengakuan merupakan faktor pendorong yang sangat penting bagi guru-guru, menyusul faktor-faktor lain, seperti kerja itu sendiri, tanggung jawab, dan kemungkinan untuk bertumbuh. Begitu pula penelitian aplikasi teori Herzberg di Jawa Timur, yang dilakukan oleh Mataheru (1984) dalam rangka penulisan disertasi, menunjukkan hasil yang sama.

R. Aplikasi Operasional

Sekarang, telah sampailah kita pada pembahasan terakhir dari bab ini, yaitu langkah-langkah operasional memotivasi kerja guru dengan menerapkan prinsip-prinsip konseptual teoritis yang telah dibahas sebelumnya. Sebenarnya, mengidentifikasi langkah-langkah operasional pembinaan motivasi kerja guru bisa terlepas dari analisis kita terhadap kebutuhan-kebutuhan guru yang ia harapkan dipenuhi melalui kerjanya. Sebagaimana telah dibahas sebelumnya bahwa setiap manusia itu memiliki kebutuhan-kebutuhan yang berbeda, baik sebagai akibat perbedaan individual maupun penggeseran waktu. Oleh sebab itu, yang perlu diketahui oleh supervisor sebelum membina motivasi kerja guru adalah bagaimana tingkat kepuasan guru terhadap pemenuhan kebutuhan-kebutuhannya melalui kerjanya. DeRoche (1985) menegaskan sebagai berikut:

... before you begin developing policies, procedures, and practices for improving or maintaining teacher morale, you may wish to collect more information about how teachers feel and how satisfied

they are about working in the school (DeRoche, 1985, halaman 131).

Ini berarti, bahwa untuk membina motivasi kerja guru, seorang kepala sekolah atau supervisor terlebih dahulu harus menentukan seberapa tinggi tingkat kepuasan kerja guru. Dengan kata lain, ada dua langkah pokok dalam membina motivasi kerja guru, yaitu: (1) mengukur tingkat kepuasan kerja guru, dan (2) menentukan alternatif manajerial yang akan ditempuh untuk membina motivasi kerja guru.

Langkah pertama dalam pembinaan motivasi kerja guru adalah mengukur tingkat kepuasan kerja guru, kepala sekolah atau supervisor. Instrument pengukurannya bisa dibuat sendiri. Item-itemnya juga bisa dikembangkan sendiri berdasarkan teori-teori kebutuhan manusia atau guru. Misalnya, apabila kita kembali meninjau kebutuhan-kebutuhan guru sebagaimana diidentifikasi oleh Wiles di muka maka ada delapan kebutuhan guru. Kedelapan kebutuhan ini dikembangkan menjadi item-item pertanyaan untuk mengukur kepuasan-kepuasan kerja guru, seperti berikut: Bagaimana kepuasan guru terhadap gaji yang diterima? Apakah gaji yang diperoleh guru dapat memenuhi kebutuhan pokoknya sehari-hari? Bagaimana kepuasan guru terhadap kondisi kerja di sekolah? Bagaimana kepuasan guru terhadap keikutsertaannya dalam kegiatan-kegiatan sekolah?

Berikut ini ada sebuah contoh skala pengukuran kepuasan kerja guru yang bisa digunakan oleh Kepala Sekolah/supervisor.

SKALA KEPUASAN GURU

(Nama Guru)

(Tanggal)

(Tanggal)

Petunjuk : Silakan jawab setiap pertanyaan berikut ini dengan cara memberi tanda X pada salah satu skala yang tersedia

	<u>Pertanyaan</u>	<u>Skala</u>		
		Tinggi	Cukup	Rendah
1.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan level otonomi Saudara sebagai pengajar?	/ / / / / / / / / /		
2.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan jabatan Saudara jika dibandingkan dengan jabatan lain di sekolah?	/ / / / / / / / / /		
3.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan pengajaran Saudara dalam hubungannya dengan tujuan profesional Saudara Sendiri	/ / / / / / / / / /		
4.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan penerimaan pimpinan terhadap Saudara sebagai guru?	/ / / / / / / / / /		
5.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan jabatan mengajar Saudara jika dibandingkan dengan yang Saudara harapkan?	/ / / / / / / / / /		
6.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan keputusan di sekolah?	/ / / / / / / / / /		
7.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara tentang penyajian guru baru?	/ / / / / / / / / /		
8.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan kebijakan sekolah?	/ / / / / / / / / /		
9.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam hubungan sekolah masyarakat?	/ / / / / / / / / /		
10.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan program-program baru?	/ / / / / / / / / /		
11.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan keputusan tentang material pengajaran?	/ / / / / / / / / /		
12.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan pengajaran di sekolah ini?	/ / / / / / / / / /		
13.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan	/ / / / / / / / / /		

14.	keputusan tentang bagaimana seharusnya personalia sekolah dinilai? Bagaimana kepuasan Saudara dengan supervisi pengajaran di sekolah Saudara?	
15.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan administrasi mendorong guru-guru?	
16.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan ajaran yang Saudara peroleh di sekolah Saudara?	
17.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan hasil yang Saudara peroleh sebagai guru?	
18.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan penghargaan yang Saudara peroleh sebagai guru?	
19.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan kondisi kerja?	
20.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan bantuan yang Saudara peroleh dari Supervisor?	
21.	Bagaimana kepuasan Saudara dengan murid-murid di kelas?	

Sumber: DeRoche (1985). *How School Administrators Solve Problem*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, hal. 130.

Gambar 6.5. Skala Kepuasan Guru

Setelah skala pengukuran tersebut diisi oleh guru-guru, maka ambil kembali dan analisislah. Skala pengukuran tersebut bisa dianalisis dengan bermacam cara. Mungkin dianalisis secara keseluruhan item, setiap item, atau bisa juga dianalisis berdasarkan aspek-aspeknya secara rinci, cara menganalisis skala pengukuran kepuasan kerja guru sebagai berikut.

Pertama, menganalisis tinggi rendahnya kepuasan kerja guru-guru pada keseluruhan itu yang terdapat pada skala pengukuran di atas langkah-langkahnya sebagai berikut:

- 1) Menetapkan skor skala pada setiap item. Seperti terlihat pada gambar 7 di muka, rentangan skor untuk setiap item mulai 1 sampai dengan 10 skor 2.

Untuk skala yang tingkat kepuasannya rendah sedangkan skor 10 untuk skala yang tingkat kepuasannya tinggi. Dengan demikian ada skala 10 yaitu 1,2,3,4 ..., 9, 10.

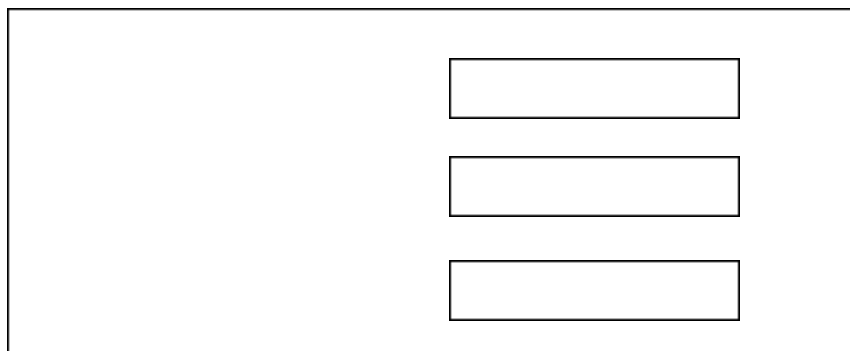
- 2) Mengklasifikasi 10 skala tersebut pada langkah pertama menjadi 3 kelompok sebagai berikut:

Skala 8 – 10 = tingkat kepuasannya tinggi

Skala 4 – 7 = tingkat kepuasannya sedang

Skala 2 – 3 = tingkat kepuasannya rendah

- 3) Memasukkan respon yang diberikan oleh guru-guru untuk keseluruhan item pada kotak yang telah disusun berdasarkan langkah kedua, seperti terlihat pada gambar berikut ini.

The diagram consists of a large outer rectangle. Inside this rectangle, on the right side, there are three smaller, empty rectangular boxes stacked vertically. These boxes are intended for recording responses from teachers.

Gambar 6.6. Tingkat Kepuasan Guru

- 4) Menyimpulkan hasil analisis kepuasan guru dengan kriteria sebagai berikut.

- a) Apabila sekurang-kurangnya 25% respons guru berada pada tingkat kepuasan tinggi, berarti pimpinan (Kepala Sekolah) berhasil baik. Tingkatkan apa yang menyebabkan guru-guru demikian sehingga tingkat kepuasannya ditingkatkan.
- b) Apabila sekurang-kurangnya 75% respons guru berada pada tingkat kepuasan sedang, maka bukan berarti jelek. Sebagian besar guru-guru merasa puas, tetapi kepala sekolah perlu memperhatikan situasinya.
- c) Apabila lebih dari 25% respons guru-guru berada pada tingkat kepuasan rendah maka berarti tidak baik. Adanya kebanyakan guru-guru yang merasa tidak puas. Dengan demikian kepala sekolah perlu mengusahakan jalan keluarnya, menetapkan kegiatan-kegiatan yang perlu dilakukan.

Kedua, Menganalisis tinggi rendahnya kepuasan kerja guru-guru pada setiap item yang terdapat pada skala pengukuran di atas.

Misalnya: pada item 1, berapa banyak guru-guru yang tingkat kepuasannya tinggi-sedang-rendah tentang peranannya dalam pembuatan keputusan; pada item 2, berapa banyak guru-guru yang tingkat kepuasannya tinggi-sedang-rendah tentang peranannya dalam hubungan sekolah dengan masyarakat; pada item 20, berapa banyak guru-guru yang tingkat kepuasannya tinggi-sedang-rendah tentang rekognisi yang diperolehnya.

Dengan demikian, setelah setiap item dianalisis, kepala sekolah dapat menggunakannya sebagai bahan perencanaan tindakan pengembangan lebih lanjut, terutama ditekankan pada item-item di mana sebagian besar guru merespons rendah. Setiap item berkaitan erat dengan moral kerja guru.

Ketiga, Menganalisis tinggi rendahnya kepuasan kerja guru-guru berdasarkan kategorisasi aspek-aspek yang membentuk konstruk kepuasan kerja guru. Aspek-aspek yang membentuk konstruk kepuasan kerja guru antara lain meliputi ekspektasi, hubungan kemanusiaan, otoritas, pembuatan keputusan dan rekognisi. Dari keseluruhan item pada skala pengukuran di atas, yang jumlahnya 23 item dapat dikategorisasikan atau dikelompok-kelompokkan ke dalam lima aspek di atas, seperti terinci berikut ini.

1. Ekspektasi, terdiri dari:

Item 2 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan jabatan Saudara jika dibandingkan dengan jabatan lain di sekolah?

Item 3 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan pengajaran Saudara dalam hubungannya dengan tujuan profesional Saudara sendiri?

Item 5 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan jabatan mengajar Saudara jika dibandingkan dengan yang Saudara harapkan?

Item 14 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan pengajaran di sekolah ini?

Item 21 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan kondisi kerja?

2. Hubungan kemanusiaan, terdiri dari:

Item 4 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan penerimaan pimpinan terhadap Saudara sebagai guru?

Item 6 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan hubungan-hubungan Saudara dengan guru-guru lain?

Item 11 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam hubungan sekolah masyarakat?

Item 23 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan murid-murid di kelas?

3. Otoritas, terdiri dari:

Item 1 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan level otonomi Saudara sebagai pengajar?

Item 7 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan kebebasan yang diberikan kepada Saudara dalam membuat keputusan di kelas Saudara?

Item 22 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan bantuan yang Saudara peroleh dari Supervisor?

4. Pembuatan keputusan, terdiri dari:

Item 8 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan keputusan di sekolah?

Item 9 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara tentang penyajian guru baru?

Item 10 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan kebijakan sekolah?

Item 12 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan program-program baru?

Item 13 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan keputusan tentang material pengajaran?

Item 15 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan peranan Saudara dalam pembuatan keputusan tentang bagaimana seharusnya personalia sekolah dinilai?

Item 16 : Bagaimana kepuasan saudara dengan Supervisi pengajaran di sekolah Saudara?

5. Rekognasi, terdiri dari:

Item 17 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan administrasi mendorong guru-guru?

Item 18 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan ajaran yang Saudara peroleh di sekolah Saudara?

Item 19 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan hasil yang Saudara peroleh sebagai guru?

Item 20 : Bagaimana kepuasan Saudara dengan penghargaan yang Saudara peroleh sebagai guru?

Masing-masing aspek di atas dihitung rata-rata hitungnya (*mean*) sehingga diketahui rata-rata hitung pada setiap aspek untuk setiap guru dan kepala sekolah atau supervisor dapat menentukan tingkat kepuasan guru-guaru pada setiap aspeknya, dan sekaligus dapat menentukan aspek-aspek mana yang membutuhkan perhatian. Apabila supervisor telah melakukan pengukuran terhadap kepuasan guru, berarti supervisor mengetahui aspek-aspek mana yang guru puas dan belum puas. Aspek-aspek, di mana guru merasa puas

berarti kebutuhan-kebutuhan guru pada aspek tersebut sudah terpenuhi, sedangkan aspek-aspek, di mana guru merasa tidak puas, berarti kebutuhan-kebutuhan guru pada aspek tersebut belum terpenuhi. Dengan demikian, setelah supervisor melakukan pengukuran terhadap kepuasan kerja guru, maka ia akan mengetahui kebutuhan-kebutuhan guru yang belum terpenuhi dalam kerjanya.

Langkah berikutnya adalah menentukan alternatif manajerialnya. Dalam hal ini, supervisor melakukan tindakan tertentu yang diperkirakan bisa memenuhi atau memuaskan kebutuhan-kebutuhan guru yang belum terpenuhi. Hanya dengan demikianlah pembinaan motivasi kerja guru akan mencapai hakikinya, yaitu upaya pemenuhan atau memuaskan kebutuhan-kebutuhan guru. Konsisten dengan beberapa teori kebutuhan manusia dan model motivasi di muka, khususnya teori dua faktor Herzberg, ada dua langkah dalam upaya memenuhi atau memuaskan kebutuhan-kebutuhan guru yang belum terpenuhi dalam kerjanya.

Pertama, kepala sekolah mengklasifikasi kebutuhan-kebutuhan guru yang belum terpenuhi atau terpuaskan tersebut menjadi dua kelompok, yaitu kebutuhan-kebutuhan yang pada dasarnya termasuk faktor-faktor penyehat, dan kebutuhan-kebutuhan yang pada dasarnya termasuk faktor-faktor pendorong (lihat kembali teori dua faktor Herzberg di muka). Kedua, berupaya memenuhi kebutuhan-kebutuhan guru, dengan catatan sebagai berikut:

1. Memenuhi kebutuhan-kebutuhan yang termasuk faktor-faktor penyehat. Terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan ini akan bisa

memelihara atau mempertahankan motivasi kerja guru. Namun tidak meningkatkan motivasi kerja guru.

2. Memenuhi kebutuhan-kebutuhan yang termasuk faktor-faktor pendorong. Terpenuhinya kebutuhan-kebutuhan ini akan bisa meningkatkan motivasi kerja guru.

BAB VII

SUPERVISI KLINIK

SEBAGAI PENDEKATAN SUPERVISI AKADEMIK

A. Konsep Supervisi Klinik

Supervisi klinik, mula-mula diperkenalkan dan dikembangkan oleh Morris L. Cogan, Robert Goldhammer, dan Richard Weller di Universitas Harvard pada akhir dasawarsa lima puluh tahun dan awal dasawarsa enam puluhan (Krajewski) 1982). Ada dua asumsi yang mendasari praktek supervisi klinik. Pertama, pengajaran merupakan aktivitas yang sangat kompleks yang memerlukan pengamatan dan analisis secara berhati-hari melalui pengamatan dan analisis ini, supervisor pengajaran akan mudah mengembangkan kemampuan guru mengelola proses pembelajaran. Kedua, guru-guru yang profesionalnya ingin dikembangkan lebih menghendaki cara yang kolegal daripada cara yang otoritarian (Sergiovanni, 1987).

Pada mulanya, supervisi klinik dirancang sebagai salah satu model atau pendekatan dalam melakukan supervisi pengajaran terhadap calon guru yang sedang berpraktek mengajar. Dalam supervisi ini ditekankan pada klinik, yang diwujudkan adalah bentuk hubungan tatap muka antara supervisor dan calon guru yang sedang berpraktek, Cogan (1973) mendefinisikan supervisi klinik sebagai berikut :

The rational and practice designed to improve the teacher's supervisi classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationships between teacher and supervisor from the

basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the student's supervisi learning by improving the teacher's supervisi classroom behavior (Cogan 1973, halaman 54).

Sesuai dengan pendapat Cogan ini, supervisi klinik pada dasarnya merupakan pembinaan performansi guru mengelola proses belajar mengajar. Pelaksanaannya didesain dengan praktis secara rasional. Baik desainnya maupun pelaksanaannya dilakukan atas dasar analisis data mengenai kegiatan-kegiatan di kelas. Data dan hubungan antara guru dan supervisor merupakan dasar program prosedur, dan strategi pembinaan perilaku mengajar guru dalam mengembangkan belajar murid-murid. Cogan sendiri menekankan aspek supervisi klinik pada lima hal, yaitu (1) proses supervisi klinik, (2) interaksi antara calon guru dan murid, (3) performansi calon guru dalam mengajar, (4) hubungan calon guru dengan supervisor, dan (5) analisis data berdasarkan peristiwa aktual di kelas.

Tujuan supervisi klinik adalah untuk membantu memodifikasi pola-pola pengajaran yang tidak atau kurang efektif. Menurut Sergiovanni (1987) ada dua sasaran supervisi klinik, yang menurut penulis merefleksi multi tujuan supervisi klinik, yang menurut penulis merefleksi multi tujuan supervisi pengajaran, khususnya pengembangan profesional dan motivasi kerja guru, sebagaimana telah dikemukakan dalam bab I. Di satu sisi, supervisi klinik dilakukan untuk membangun motivasi dan komitmen kerja guru. Di sisi lain, supervisi klinik dilakukan untuk menyediakan pengembangan staf bagi guru. Sedangkan menurut dua orang teoritis lainnya, yaitu Acheson dan Gall (1987) tujuan supervisi klinik adalah meningkatkan

pengajaran guru dikelas. Tujuan ini dirinci lagi ke dalam tujuan yang lebih spesifik, sebagai berikut.

1. Menyediakan umpan balik yang obyektif terhadap guru, mengenai pengajaran yang dilaksanakannya.
2. Mendiagnosis dan membantu memecahkan masalah-masalah pengajaran.
3. Membantu guru mengembangkan keterampilannya menggunakan strategi pengajaran.
4. Mengevaluasi guru untuk kepentingan promosi jabatan dan keputusan lainnya.
5. Membantu guru mengembangkan satu sikap positif terhadap pengembangan profesional yang berkesinambungan.

Demikianlah sekilas konsep supervisi klinik bila disimpulkan, maka karakteristik supervisi klinik sebagai berikut ; supervisi klinik berlangsung dalam bentuk hubungan tatap muka antara supervisor dan guru, tujuan supervisi klinik itu adalah untuk pengembangan profesional guru. Kegiatan supervisi klinik ditekankan pada aspek-aspek yang menjadi perhatian guru serta observasi kegiatan pengajaran di kelas, observasi harus dilakukan secara cermat dan mendetail, analisis terhadap hasil observasi harus dilakukan bersama antara supervisor dan guru dan hubungan antara supervisor dan guru harus bersifat kolegial bukan otoritarian.

S. Beberapa Penelitian Supervisi Klinik

Sejak supervisi klinik diperkenalkan dan dikembangkan pada akhir dasawarsa lima puluhan dan awal dasawarsa lima puluhan dan awal dasawarsa enam puluhan, penelitian tentang efektivitas klinik dalam praktek mengajar belum dilaksanakan secara luas dan mendalam. Bahkan keberadaannya selama lima belas tahun supervisi klinik lebih bersifat sebagai ide pendidikan belaka daripada praktek yang *workable* dalam latar pendidikan (Krajewski 1982). Namun ini telah banyak dipraktikkan supervisi klinik dan penelitian efektivitasnya. Walaupun hanya beberapa penelitian sederhana, tetapi hasilnya menunjukkan keefektifan supervisi klinik.

Misalnya, Flanders (1970) yang lebih memusatkan perhatiannya pada analisis interaksi dalam supervisi klinik menemukan bahwa melalui supervisi klinik supervisor dapat membantu guru menganalisis interaksi yang dilakukan di kelas. Penelitian lainnya dilakukan oleh Amidon, Shinn, dan Marthin yang bertujuan menjaring informasi mengenai sikap guru dan supervisor terhadap supervisi klinik. Hasil ketiga penelitian ini dilaporkan atau diinformasikan oleh Acheson dan Gall (1980) sebagai berikut. Blumberg dan Amidon menemukan bahwa para guru lebih menyukai dan menghargai penerapan komunikasi tidak langsung yang merupakan unsur penting dalam supervisi klinik yang bergaya tidak langsung pula. Berdasarkan penelitiannya, Shinn menemukan dua kesimpulan mengenai supervisi klinik, yaitu ; para guru banyak yang mengatakan bahwa teknik supervisi klinik yang sangat bermanfaat, dan para guru lebih menyukai supervisi klinik yang berbentuk tidak langsung.

Sedangkan hasil penelitian Marthin menyatakan bahwa para guru bisa menerima supervisi klinik sebagai satu pendekatan pembinaan pengajaran guru. Ia menemukan bahwa kelompok yang telah ditatar bisa menerima maksud evaluasi tahunan yang bertujuan memperbaiki pekerjaan para guru itu sendiri dan sebagai promosi jabatan atau pertimbangan lain yang menyangkut pekerjaan mereka.

Dalam proses supervisi kilinik selalu terdapat kegiatan yang disebut dengan istilah *post conference*, lakukan setelah dilakukan observasi kelas. Di sini supervisor bersama guru menganalisis kegiatan pembelajaran yang telah diobservasi sebelumnya. Dengan demikian secara otomatis, melalui kegiatan *post conference* guru memperoleh balikan mengenai kegiatannya mengelola proses belajar mengajar. Tuckman dan Yates (1980) pernah melakukan penelitian tentang efektivitas pemberian balikan dalam meningkatkan keterampilan mengajar guru. Dalam penelitian ini subyek dibagi dua kelompok, yaitu kelompok eksperimen yang diberikan perlakuan berupa balikan dan kelompok kontrol yang tidak diberikan perlakuan. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa (1) ada perbedaan yang signifikan antara guru-guru yang memperoleh balikan dari murid dan guru-guru yang tidak mendapatkan balikan dari muridnya, dan (2) penampilan mengajar tingkat akhir lebih baik bila dibandingkan dengan penampilan mengajar tingkat permulaan bagi kelompok eksperimen bila dibandingkan dengan kelompok kontrol.

Pada tahun 1984, Mantja pernah melakukan penelitian tentang keefektifan supervisi klinik dalam pembimbingan praktik mengajar mahasiswa IKIP Malang, sebagai studi eksperimentasi kuasi. Tujuan

penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah kelompok mahasiswa yang dibimbing dengan supervisi klinik menunjukkan prestasi keberhasilan yang dibimbing secara tradisional. Penelitian ini hanya memusatkan perhatian pada salah satu pembentukan kompetensi guru, yaitu kompetensi profesional. Penelitian ini dilaksanakan dengan menggunakan rancangan eksperimental kuasi dengan pra tes dan pasca tes.

Data utama penelitian ini adalah nilai latihan praktik mengajar (dua nilai latihan awal dan dua nilai latihan akhir dari depalan kali penampilan mengajar). Data lain yang diperoleh melalui angket dianalisis dengan tes kuasi kuadrat. Data ini diperlukan untuk mengetahui ada tidaknya perbedaan antara kedua kategori kelompok setelah perlakuan supervisi klinik diberikan kepada kelompok eksperimental. Sedangkan subyek penelitian ini adalah 104 orang mahasiswa IKIP Malang Program SO-2, SO-3, dan S-1, yang memprogram dan mengikuti kegiatan PPL pada Semester I, Tahun Akademik 1983-1984. Jumlah subyek penelitian ini adalah 42 mahasiswa untuk kategori eksperimental dan 62 orang mahasiswa untuk kategori kelompok kontrol. Berdasarkan penelitian eksperimen ini disimpulkan sebagai berikut :

1. Untuk penilaian keseluruhan, yang mencakup persiapan tertulis dan pelaksanaan mengajarnya di kelas, kategori kelompok eksperimental menunjukkan prestasi keberhasilan lebih tinggi daripada kelompok kontrol.
2. Untuk menilai persiapan tertulis, kedua kategori kelompok tidak menunjukkan perbedaan yang berarti.

3. Khusus mengenai pelaksanaan praktek mengajar di kelas, kategori kelompok eksperimental menunjukkan prestasi keberhasilan yang lebih tinggi daripada kategori kelompok kontrol.

Demikianlah, sehingga Mantja menyimpulkan bahwa kelompok mahasiswa yang dibimbing dengan menggunakan supervisi klinik menunjukkan prestasi keberhasilan yang lebih tinggi jikalau dibandingkan dengan kelompok mahasiswa yang dibimbing secara tradisional. Dengan ini pula hasil penelitian menunjukkan efektifitas supervisi klinik dalam pembimbingan praktek mengajar mahasiswa.

T. Langkah-langkah Supervisi Klinik

Penjelasan konsep supervisi klinik dan beberapa hasil penelitian tentang keefektifannya membawa kita untuk menyakini betapa pentingnya supervisi klinik sebagai satu pendekatan dalam mengembangkan pengajaran guru. Sudah seharusnya setiap supervisor pengajaran berusaha untuk menerapkannya bagi guru-guru yang menjadi kawasan tanggung jawabnya. Pertanyaannya sekarang adalah, bagaimana prosedurnya.

Menurut Cogan (1973) ada delapan kegiatan dalam supervisi klinik yang dinamainya dengan siklus supervisi klinik. Di sini istilah siklus mengandung dua pengertian pertama., prosedur supervisi klinik terdiri dari sejumlah tahapan yang merupakan proses yang berkesinambungan. Kedua, hasil pertemuan tahap akhir menjadi masukan untuk tahap pertama pada siklus berikutnya. Kedelapan

tahap yang dikemukakan oleh Cogan adalah sebagai berikut (1) tahap membangun dan memantapkan hubungan guru-supervisor, (2) tahap perencanaan bersama guru, (3) tahap perencanaan strategi observasi, (4) tahap observasi pengajaran, (5) tahap analisis proses pembelajaran, (6) tahap perencanaan strategi pertemuan, (7) tahap pertemuan, dan (8) tahap peninjauan rencana pertemuan berikutnya.

Menurut Mosher dan Purpel (1972) ada tiga aktivitas dalam proses supervisi klinik, yaitu (1) tahap perencanaan, (2) tahap observasi, dan (3) tahap evaluasi dan analisis. Menurut Oliva (1984) ada tiga aktivitas esensial dalam proses supervisi klinik, yaitu (1) kontak dan komunikasi dengan guru untuk merencanakan observasi kelas (2) observasi kelas, dan (3) tindak lanjut observasi kelas. Sedangkan menurut Goldhammer, Anderson, dan Krajewski (1981) ada lima kegiatan dalam proses supervisi klinik, yang disebutnya dengan sequence of supervision, yaitu (1) pertemuan sebelum observasi (2) observasi, (3) analisis dan strategi, (4) pertemuan supervisi, dan (5) analisis sesudah pertemuan supervisi.

Demikianlah, walaupun berbeda deskripsi pada para teriotisi di atas tentang langkah-langkah proses supervisi klinik, sebenarnya langkah-langkah ini bisa dikembalikan pada tiga tahap esensial yang berbentuk siklus, yaitu (1) tahap pertemuan awal, (2) tahap observasi mengajar, dan (3) tahap pertemuan balikan. Dalam buku ajar sederhana ini penulis lebih cenderung membagi siklus supervisi klinik menjadi tiga tahap juga sebagaimana tersebut di atas. Deskripsi demikian juga dikemukakan oleh Acheson dan Gall (1987), Alexander Mackie College of advanced Education (1981) dan Mantja (1984).

1. Tahap Pertemuan Awal

Tahap pertama dalam proses supervisi klinik adalah tahap pertemuan awal (preconference). Pertemuan awal ini dilakukan sebelum melaksanakan observasi kelas sehingga banyak juga para teoritis supervisi klinik yang menyebutkan dengan istilah tahap pertemuan sebelum observasi (preobservation Conference). Menurut Sergiovanni (1987) tidak ada tahap yang lebih penting daripada tahap pertemuan awal ini.

Tujuan utama pertemuan awal ini adalah untuk mengembangkan, bersama antara supervisor dan guru, kerangka kerja observasi kelas yang akan dilakukan. Hasil akhir pertemuan awal ini adalah kesepakatan (contract) kerja antara supervisor dan guru. Tujuan ini bisa dicapai apabila dalam pertemuan awal ini tercipta kerja sama, hubungan kemanusiaan dan komunikasi yang baik antara supervisor dengan guru. Selanjutnya kualitas hubungan yang baik antara supervisor dan guru memiliki pengaruh signifikan terhadap kesuksesan tahap berikutnya dalam proses supervisi klinik. Oleh sebab itu para teoritis banyak menyarankan agar pertemuan awal ini, dilaksanakan secara rileks dan terbuka. Perlu sekali diciptakan kepercayaan guru terhadap supervisor, sebab kepercayaan ini akan mempengaruhi efektivitas pelaksanaan pertemuan awal ini. Kepercayaan ini berkenaan dengan keyakinan guru bahwa supervisor memperhatikan minat atau perhatian guru.

Pertemuan pendahuluan ini tidak membutuhkan waktu yang lama. Dalam pertemuan awal ini supervisor bisa menggunakan waktu 20

sampai 30 menit, kecuali jika guru mempunyai permasalahan khusus yang membutuhkan diskusi panjang. Pertemuan ini sebaiknya dilaksanakan di satu ruangan yang netral, misalnya kafetaria, atau bisa juga di kelas. Pertemuan di ruang kepala sekolah atau supervisor kemungkinannya akan membuat guru menjadi tidak bebas. Secara teknis, ada delapan kegiatan yang harus dilaksanakan dalam pertemuan awal ini, yaitu (1) menciptakan suasana yang akrab dan terbuka, (2) mengidentifikasi aspek-aspek yang akan dikembangkan guru dalam pengajaran. (3) menerjemahkan perhatian guru ke dalam tingkah laku yang bisa diamati, (4) mengidentifikasi prosedur untuk memperbaiki pengajaran guru, (5) membantu guru memperbaiki tujuannya sendiri (6) menetapkan waktu observasi kelas, (7) menyeleksi instrumen observasi kelas, dan (8) memperjelas konteks pengajaran dengan melihat data yang akan direkam.

Goldhammer, Anderson, dan Krajewski (1981) mendeskripsikan satu agenda yang harus dihasilkan pada akhir pertemuan awal. Agenda tersebut adalah :

- a. Menetapkan kontrak atau persetujuan antara supervisor dan guru tentang apa saja yang akan diobservasi.
 - 1) Tujuan instruksional umum dan khusus pengajaran
 - 2) Hubungan tujuan pengajaran dengan keseluruhan program pengajaran yang diimplementasikan.
 - 3) Aktivitas yang akan diobservasi
 - 4) Kemungkinan perubahan formal aktivitas, sistem, dan unsur-unsur lain berdasarkan persetujuan interaktif antara supervisor dan guru.

- 5) Deskripsi spesifik butir-butir atau masalah-masalah yang balikkannya diinginkan guru.
- b. Menetapkan mekanisme atau aturan-aturan observasi meliputi :
 - 1) Waktu (jadwal) observasi
 - 2) Lamanya observasi
 - 3) Tempat observasi
- c. Menetapkan rencana spesifik untuk melaksanakan observasi meliputi:
 - 1) Dimana supervisor akan duduk selama observasi
 - 2) Akankah supervisor menjelaskan kepada murid-murid mengenai tujuan observasinya jika demikian, kapan sebelum ataupun setelah pelajaran.
 - 3) Akankah supervisor mencari satu tindakan khusus.
 - 4) Akankah supervisor berinteraksi dengan murid-murid
 - 5) Perlukah adanya material atau persiapan khusus
 - 6) Bagaimanakah supervisor akan mengakhiri observasi

2. Tahap Observasi Pembelajaran

Tahap kedua dalam proses supervisi klinik adalah tahap observasi mengajar secara sistematis dan obyektif. Perhatian observasi ini ditujukan pada guru dalam bertindak dan kegiatan-kegiatan kelas sebagai hasil tindakan guru. Waktu dan tempat observasi mengajar ini sesuai dengan kesepakatan bersama antara supervisor dan guru pada waktu mengadakan pertemuan awal.

Observasi mengajar, mungkin akan terasa sangat kompleks dan sulit, dan tidak jarang adanya supervisor yang mengalami kesulitan.

Dengan demikian supervisor dituntut untuk menggunakan bermacam-macam ketrampilan. Menurut Daresh (1989) ada dua aspek yang harus diputuskan dan dilaksanakan oleh supervisor sebelum dan sesudah melaksanakan observasi mengajar, yaitu menentukan aspek-aspek yang akan diobservasi mengajar dan bagaimana cara mengobservasi. Aspek-aspek yang akan diobservasi harus sesuai dengan hasil diskusi antara supervisor dan guru pada waktu pertemuan awal. Aliva (1984) menegaskan sebagai berikut :

If we follow through with the cycle of clinical supervisor the teacher and supervisor in the preobservation conference have decided on the specific behaviors of teacher and students which the supervisor will observe. The supervisor concentrates on the presence or absence of the spesific behaviors (Oliva : 1984, halaman 502).

Sedangkan mengenai bagaimana mengobservasi juga perlu mendapatkan perhatian. Maksud baik supervisi akan tidak berarti apabila usaha-usaha observasi tidak bisa memperoleh data yang seharusnya diperoleh. Tujuan utama pengumpulan data adalah untuk memperoleh informasi yang nantinya akan digunakan untuk mengadakan tukar pikiran dengan guru setelah observasi aktivitas yang telah dilakukan di kelas. Di sinilah letak pentingnya teknik dan instrumen observasi yang bisa digunakan untuk mengobservasi guru mengelola proses belajar mengajar.

Sehubungan dengan teknik dan instrumen ini, sebenarnya pada peneliti telah banyak yang mengembangkan bermacam-macam teknik yang bisa digunakan dalam mengobservasi pengajaran. Acheson

dan Gall (1987) mereview beberapa teknik dan mengajurkan kita untuk menggunakannya dalam proses supervisi klinis beberapa teknik tersebut adalah sebagai berikut:

- a. *Selektive verbatim*. Di sini supervisor membuat semacam rekaman tertulis, yang bisa dibuat dengan a verbatim transcript. Sudah barang tentu tidak semua kejadian verbal harus direkam dan sesuai dengan kesepakatan bersama antara supervisor dan guru pada pertemuan awal, hanya kejadian-kejadian tertentu yang harus direkam secara selektif. Transkrip ini bisa ditulis langsung berdasarkan pengamatan dan bisa juga menyalin dari apa yang direkam terlebih dahulu melalui tape recorder.
- b. *Rekaman observasional berupa a seating chart*. Di sini, supervisor mendokumentasikan perilaku-perilaku murid-murid sebagaimana mereka berinteraksi dengan seorang guru selama pengajaran berlangsung. Seluruh kompleksitas perilaku dan interaksi di deskripsikan secara bergambar. Melalui penggunaan a seating chart ini, supervisor bisa mendokumentasikan secara grafis interaksi guru dengan murid-murid dengan murid. Sehingga dengan mudah diketahui apakah guru hanya berinteraksi dengan semua murid atau hanya dengan sebagian murid, apakah semua murid atau hanya sebagian murid yang terlibat proses belajar mengajar.
- c. *Wide-lens techniques*. Di sini supervisor membuat catatan yang lengkap mengenai kejadian-kejadian di kelas dan cerita

yang panjang lebar. Teknik ini bisa juga disebut dengan anecdotal record.

- d. *Checkliss and timeline coding*. Di sini supervisor mengobservasi dan mengumpulkan data perilaku belajar mengajar. Perilaku pembelajaran ini sebelumnya telah diklasifikasi atau dikategorikan. Contoh yang paling baik prosedur ini dalam observasi supervisi klinik adalah skala analisis interaksi Flanders (Flanders; 1970). Dalam analisis ini, aktivitas kelas diklasifikasikan menjadi tiga kategori besar, yaitu pembicaraan guru, pembicaraan murid dan tidak ada pembicaraan (silence), Tabel 7.1 merupakan satu contoh analisis interaksi Flanders.

Tabel 7.1 Kategori Analisis Interaksi Franders

Guru Berbicara	Respons	1. <i>perasaan menerima</i>. Menerima dan mengklasifikasi sikap atau perasaan murid dalam cara yang tidak menakutkan. Perasaan ini bisa positif atau negatif. 2. <i>Penghargaan dan dorongan</i>. Penghargaan dan dorongan terhadap murid, misalnya dengan mengatakan “um hum” atau teruskan. Ini merupakan upaya menghindari ketegangan. 3. <i>Menerima atau menggunakan ide murid</i>. Menjawab pembicaraan murid. Mengklasifikasi, membangun, atau mengajukan pertanyaan berdasarkan ide-ide murid.
		4. <i>Bertanya</i>. Bertanya tentang isi dan prosedur, berdasarkan ide guru, dengan maksud murid akan menjawabnya.
	Inisiasi	5. <i>Berceramah</i>. Mengemukakan fakta atau opini tentang isi atau prosedur: mengekspresikan idenya sendiri, memebrikan penjelasan sendiri 6. <i>Memberikan petunjuk</i>. Memberi petunjuk, komando, perintah, di mana murid melakukan 7. <i>Mengkritik</i>. Mengemukakan sesuatu untuk mengubah perilaku murid dari pola yang tak diterima menjadi pola yang diterima.
	Respons	8. <i>Murid berbicara-merespons</i>. Murid berbicara untuk merespons kontak guru yang situasinya terbatas

		9. <i>Murid berbicara-inisiasi</i> . Murid mengemukakan idenya baik secara spontan maupun dalam sosialisasi guru. Kebebasan mengembangkan opini atau pemikiran; berjalan di luar struktur yang ada.
	Inisiasi	10. <i>Kesunyian atau kebingungan</i> . Istirahat, kesunyian sebentar, kebingungan karena komunikasi tidak bisa dimengerti pengamat.

Sumber: Acheson, K.A dan Gall, M.D (1987). *Techniques in the the Clinical Supervision of Teachers*. White Plains, N.Y., Longman

Checklist lainnya yang bisa digunakan untuk mengarahkan observasi pengajaran adalah apa yang disebut dengan istilah timeline coding technique yang telah dikembangkan sejak 20 tahun yang lalu, yang memang didesain untuk mempelajari strategi pengajaran. Di sini, supervisor mencatat perilaku guru maupun murid dalam waktu-waktu tertentu yang telah ditetapkan sebelumnya selama waktu-waktu tertentu ditetapkan sebelumnya disediakan selama proses pembelajaran. Teknik ini bisa disediakan data terhadap guru yang mereka rasa harus diobservasi dan dikembangkan. Instrumen ini bisa mengarahkan supervisor dalam observasinya dan menyediakan balikan yang spesifik dalam klasifikasi waktu yang diinginkan.

Demikianlah beberapa teknik yang telah direview oleh Acheson dan gall telah dikemukakan, bisa digunakan untuk mengarahkan dan mempermudah tahap observasi dalam proses supervisi klinik. Supervisor yang efektif seharusnya menyadari adanya beberapa teknik ini dan berusaha memiliki satu atau lebih teknik sesuai dengan perhatian guru yang akan diobservasi. Namun sayangnya, menurut Daresh (1989), dengan melihat dari waktu ke waktu, yang terjadi

justro sebaliknya. Dan banyak hal, supervisor hanya belajar satu teknik observasi yang disukainya, misalnya teknik analisis Interaksi Flanders, dan menggunakannya setiap teknik memiliki kelebihan dan kekurangan. Akan tetapi kelebihan-hkelebihan setiap teknik dengan cepat akan hilang apabila supervisor lebih berwawasan terhadap hanya satu teknik yang dipahami dan disukai dengan tidak mengikuti perhatian pengajaran guru.

3. Tahap Pertemuan Balikan

Tahap ketiga dalam proses supervisi klinik adalah tahap pertemuan balikan. Pertemuan balikan dilakukan segera setelah melaksanakan observasi pengajaran, dengan terlebih dahulu dilakukan analisis terhadap hasil observasi. Tujuan utama pertemuan balikan ini adalah ditindaklanjuti apa saja yang dilihat oleh supervisor, sebagai onserver, terhadap proses belajar mengajar. Pembicaraan dalam pertemuan balikan ini adalah ditekankan pada identifikasi dan analisis persamaan dan perbedaan antara perilaku guru dan murid yang direncanakan dan perilaku aktual guru dan murid, serta membuat keputusan tentang apa dan bagaimana yang seharusnya akan dilakukan sehubungan dengan perbedaan yang ada.

Pertemuan balikan ini merupakan tahap yang penting untuk mengembangkan perilaku guru dengan cara memberikan balikan tertentu. Balikan ini harus deskriptif, spesifik, konkrit, bersifat memotivasi, aktual, dan akurat sehingga betul-betul bermanfaat bagi guru (Sergiovanni, 1987). Paling tidak ada lima manfaat pertemuan balikan bagi guru, sebagaimana dikemukakan oleh Goldhammer,

Anderson, dan Krajewski (1981), yaitu , (1) guru bisa diberikan penguatan dan kepuasan, sehingga bisa termotivasi dalam kerjanya, (2) isu-isu dalam pengajaran bisa didefinisikan bersama supervisor dan guru dengan tepat, (3) supervisor bila mungkin dan perlu, bisa berupaya mengintervensi secara langsung guru untuk memberikan bantuan didaktis dan bimbingan, (4) guru bisa dilatih dengan teknik ini untuk melakukan supervisi terhadap dirinya sendiri, dan (5) guru bisa diberi pengetahuan tambahan untuk meningkatkan tingkat analisis profesional diri pada masa yang akan datang.

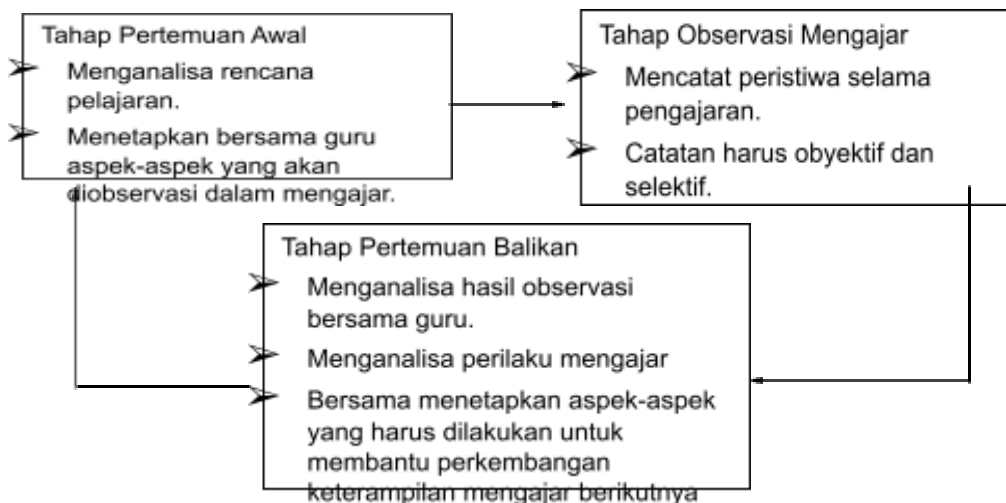
Tentunya sebelum mengadakan pertemuan balikan ini supervisor terlebih dahulu menganalisa hasil observasi dan merencanakan bahan yang akan dibicarakan dengan guru. Begitu pula diharapkan guru menilai dirinya sendiri. Setelah itu dilakukan pertemuan balikan ini. Dalam pertemuan balikan ini sangat diperlukan adanya keterbukaan antara supervisor dan guru. Sebaiknya, pertama-tama supervisor menanamkan kepercayaan pada diri guru bahwa pertemuan balikan ini bukan untuk menyalahkan guru melainkan untuk memberikan masukan balikan. Oleh sebab banyak para teoritis yang menganjurkan agar pertama-tama yang harus dilakukan oleh supervisor dalam setiap pertemuan balikan adalah memberikan penguatan (reinforcement) terhadap guru. Baru setelah melanjutkan dengan analisis bersama setiap aspek pengajaran yang menjadi perhatian supervisi klinis. Berikut ini beberapa langkah penting yang harus dilakukan selama pertemuan balikan.

- a. Menanyakan perasaan guru secara umum atau kesannya terhadap pengajaran yang dilakukan, kemudian supervisor berusaha memberikan penguatan (reinforcement).
- b. Menganalisa pencapaian tujuan pengajaran. Di sini supervisor bersama guru mengidentifikasi perbedaan antara tujuan pengajaran yang direncanakan dan tujuan pengajaran yang dicapai.
- c. Menganalisa target keterampilan dan perhatian utama guru. Di sini (supervisor bersama guru mengidentifikasi target ketrampilan dan perhatian utama yang telah dicapai dan yang belum dicapai. Bisa jadi pada saat ini supervisor menunjukkan hasil rekaman observasi, sehingga guru mengetahui apa yang telah dilakukan dan dicapai, dan yang belum sesuai dengan target ketrampilan dan perhatian utama guru sebagaimana disepakati pada tahap pertemuan awal. Apabila dalam kegiatan observasi supervisor merekam proses belajar mengajar dengan alat elektronik, misalnya dengan menggunakan alat syuting, maka sebaiknya hasil rekaman ini dipertontonkan kepada guru sehingga ia dengan bebas melihat dan menafsirkannya sendiri.
- d. Supervisor menanyakan perasaannya setelah menganalisis target keterampilan dan perhatian utamanya.
- e. Menyimpulkan hasil dari apa yang telah diperolehnya selama proses supervisi klinik. Disini supervisi memberikan kesempatan kepada guru untuk menyimpulkan target

keterampilan dan perhatian utamanya yang telah dicapai selama proses supervisi klinis.

- f. Mendorong guru untuk merencanakan latihan-latihan berikut sekaligus menetapkan rencana berikutnya.

Demikian tiga pokok dalam proses supervisi klinis. Ketiga tahap ini sebenarnya berbentuk siklus, yaitu tahap pertemuan awal, tahap observasi mengajar, dan tahap pertemuan balikan. Rincian ketiga tahap ini telah dibahas di muka, dan terangkum dalam gambar 6.1 berikut ini.



Sumber : Didapatkan dari Alexander Mackie College of Advance Education (1981). Supervision Of Practice Teaching, Primary, Sydney, Australia, Halaman 2.

Gambar 7.1 Siklus Supervisi Klinis

Dalam pelaksanaan supervisi klinis sangat diperlukan iklim kerja yang baik dalam pertemuan awal, observasi pengajaran, maupun

dalam pertemuan balikan. Faktor yang sangat menentukan keberhasilan supervisi klinik sebagai satu pendekatan supervisi pengajaran adalah kepercayaan (*trust*) pada guru bahwa tugas supervisor semata-mata untuk membantu mengembangkan pengajaran guru. Upaya memperoleh kepercayaan guru ini memerlukan satu iklim kerja yang oleh para teoritis disebut dengan istilah kolegal (*collegial*). Pelaksanaan supervisi klinik bisa dikatakan telah memiliki iklim kolegal apabila antara supervisor dan guru bukan” *Something that a superordinate (an administrator or supervisor, for example) does to a teacher, but as a peer-to-peer activity*” (Daresh : 1989, halaman 218). Di samping ini, untuk melaksanakan supervisi klinik sangat diperlukan kesediaan supervisor dan guru untuk meluangkan waktunya. Setiap pelaksanaan supervisi klinik akan memerlukan waktu yang lama. Lovell dan Wiles menegaskan sebagai berikut:

To implement clinical supervision, it is essential that supervisors and teachers have time to participate in various kinds of activities on a continuing basis. Time is needed for preobservation conferences, observation and analysis of teaching, and post-observation, feed-back and corrective procedures. Clinical observation requires in-depth thinking and working together over an extended period of time. (Lovell & Wiles 1983, halaman 211).

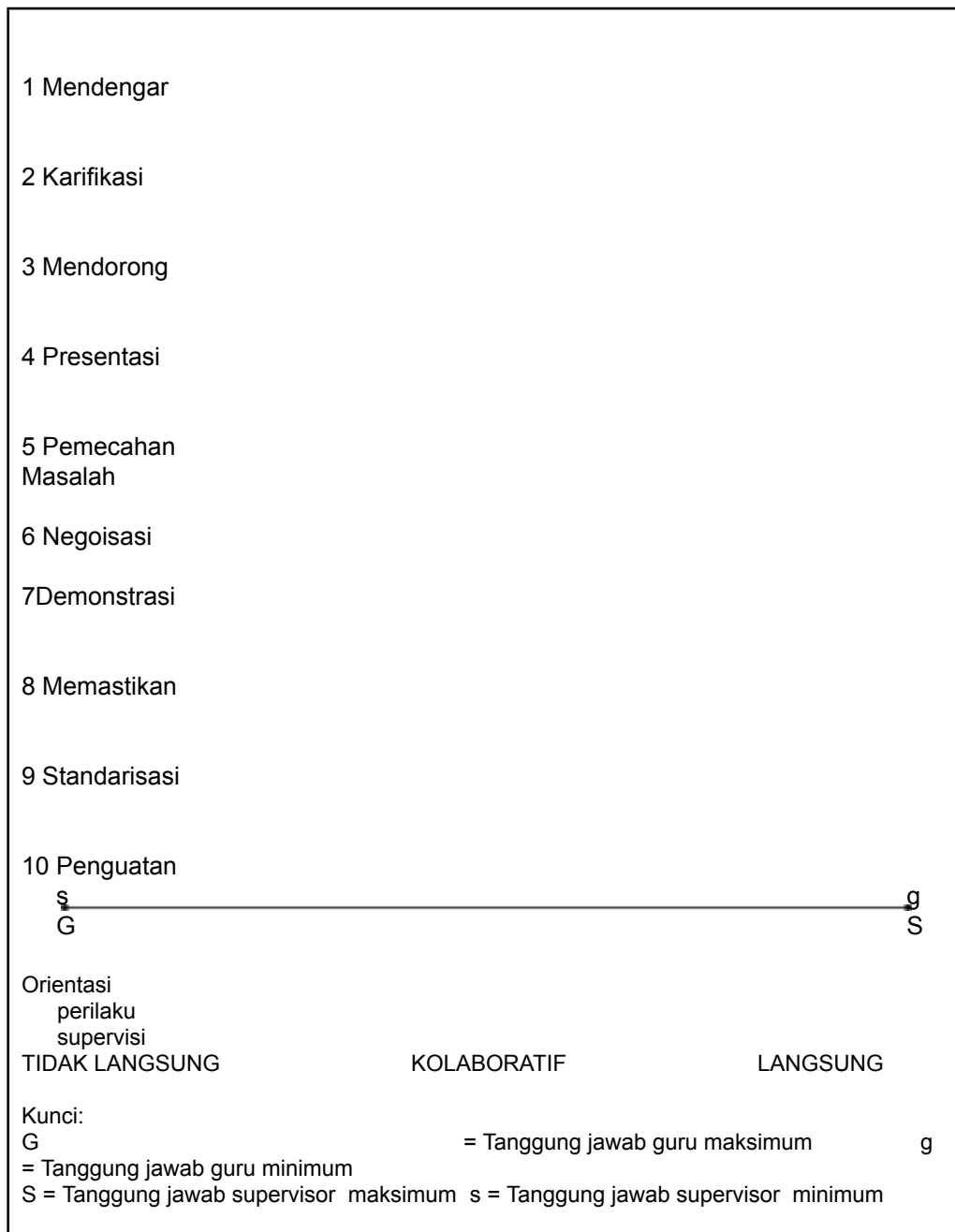
U. Orientasi Perilaku Supervisi Akademik

Dalam proses supervisi klinik perilaku supervisor menentukan keberhasilan dalam membantu mengembangkan guru. Menurut Glickman (1981), perilaku supervisor dalam proses supervisi pengajaran meliputi; (1) mendengarkan, (2) mengklarifikasi, (3)

mendorong, (4) mengpresentasikan, (5) memecahkan masalah, (6) bernegosiasi, (7) mendemonstrasikan, (8) memastikan, (9) standarisasi, dan (10) menguatkan.

Mendapatkan (*listening*) berarti supervisor mendengarkan segala apa yang dikemukakan (kelemahan-kelemahan, kesulitan-kesulitan, dan masalah-masalah) oleh guru dalam mengelola proses belajar mengajar. Mengklarifikasi (*clarifying*) berarti supervisor mempertegas apa yang dikemukakan oleh guru. Misalnya kepada guru supervisor bertanya apa yang kamu maksudkan dengan ?". Murid mana yang kamu maksudkan ?" Mendorong (*encounraging*) berarti supervisor mendorong guru agar bersedia mengemukakan kembali, apabila dirasa belum jelas. Mempresentasikan (*presenting*) berarti supervisor mengemukakan persepsi dan pemikirannya terhadap apa saja yang dikemukakan persepsi dan pemikirannya terhadap apa saja yang dikemukakan oleh guru. Peran supervisor bersama guru memecahkan masalah-masalah yang dihadapi guru. Peran supervisor disini adalah "memancing" guru untuk memecahkan masalahnya sendiri. Bernegosiasi (*negotiating*) berarti supervisor membuat kesepakatan pembagian tugas bersama guru. Mendemonstrasikan performasi tertentu, sebagai contoh untuk diikuti guru. Memastikan (*directing*) berarti supervisor memastikan kepada guru yang seharusnya dilakukan oleh guru. Standarisasi (*standardization*) berarti bahwa supervisor mengadakan penyesuaian bentuk pengajaran bersama-sama dengan guru. Sedangkan menguatkan (*renforcing*) berarti supervisor menggambarkan kondisi-kondisi menguntungkan

bagi pembinaan guru. Demikianlah, kesepuluh perilaku ini terbentang dalam satu garis kontinum, seperti dilihat pada gambar 7.2.



Sumber: Glickman C.D. (1981), *Developmental Supervision*, Alecandria: Association for Supervision and Curriculum Development, halaman 10.

Gambar 7.2 Kontinum Perilaku Supervisi

Gambar 7.2 menunjukkan bahwa perilaku supervisi pengajaran terbentang dalam satu garis kontinum. Semakin ke kanan tanggung jawab supervisor (S) banyak (maksimum), sedangkan tanggung jawab guru (g) sedikit. Perilaku supervisi yang demikian ini berarti berorientasi langsung (*the directive orientation to supervision*). Sebaliknya, semakin ke kiri tanggung jawab supervisor (S) sedikit, sedangkan tanggung jawab guru (g) besar. Perilaku supervisi yang demikian ini berarti berorientasi tidak langsung (*the nondirective to supervision*). Sedangkan pada kawasan tengah, seperti presentasi, pemecahan masalah, dan negosiasi, tanggung jawab antara supervisor dan guru sama. Perilaku supervisi yang demikian ini berarti berorientasi kolaboratif (*the collaborative to supervision*).

1. **Orientasi Langsung**

Orientasi perilaku supervisi yang pertama adalah orientasi langsung. Menurut Glickman (1981), supervisi pengajaran berorientasi langsung akan mencakup perilaku pokok berupa klarifikasi, prestasi, demonstrasi, penegasan, standarisasi, dan penguatan. Hasil akhir dari perilaku supervisi pengajaran ini adalah tugas bagi guru yang harus dikerjakan dalam satu periode waktu tertentu. Asumsi yang mendasari orientasi ini sama halnya dengan asumsi dasar psikologi perilaku, bahwa mengajar itu pada dasarnya merupakan pengkondisian individu melalui lingkungannya. Mengenai perilaku supervisi pengajaran ini bisa dilihat pada gambar 6.3.

Apabila supervisor akan menggunakan orientasi langsung dalam melaksanakan supervisi pengajaran, maka bentuk aplikasinya dalam

proses supervisi klinik akan sebagai berikut: *Pertama*, pada saat pertemuan awal, supervisor mengklarifikasi masalah-masalah yang dihadapi oleh guru dan barangkali sambil bertanya kepada guru yang bersangkutan untuk melakukan konfirmasi dan revisi seperlunya. Selain itu pada saat ini, supervisor mempresentasikan ide-idenya mengenai informasi atau data apa saja yang harus dikumpulkan. *Kedua*, dilanjutkan dengan observasi kelas. Di sini peran supervisor adalah sebagai pengamat untuk mengetahui kondisi sebenarnya dan bagaimana seharusnya dipecahkan. *Ketiga*, pada pertemuan balikan, setelah data dikumpulkan dan dianalisis, supervisor menegaskan dan mendemonstrasikan tindakan-tindakan pengajaran yang mungkin bisa dilakukan oleh guru. Pada saat ini pula, supervisor standar pencapaian serta penguatan baik dalam bentuk insentif material maupun sosial.

Demikianlah aplikasi orientasi langsung dalam supervisi pengajaran. Pendek kata, ada lima perilaku supervisor yang akan sangat menonjol dalam orientasi ini, yaitu:

- a. mengklarifikasi masalah-masalah guru, baik melalui pertemuan awal maupun observasi kelas;
- b. mempresentasikan ide-ide pemecahan masalah;
- c. mendemonstrasikan, sebagai contoh, ide-ide pemecahan masalah yang harus dilakukan oleh guru, sebagai tugas guru;
- d. menetapkan standar pelaksanaan tugas pemecahan masalah;
- e. memberikan *reinforcement* kepada guru agar ia melaksanakan tugas yang diberikan.

2. Orientasi Kolaboratif

Orientasi perilaku supervisi pengajaran yang kedua adalah orientasi kolaboratif. Menurut Glickman (1981) supervisi pengajaran yang berorientasi kolaboratif akan mencakup perilaku-perilaku pokok berupa mendengarkan, mempresentasikan, pemecahan masalah, dan negosiasi. Hasil akhir dari perilaku supervisi pengajaran ini adalah kontrak kerja antara supervisor dan guru. Asumsi yang mendasari orientasi supervisi ini adalah sama halnya dengan asumsi yang mendasari psikologi kognitif, bahwa belajar itu merupakan hasil perpaduan antara perilaku individu dan lingkungan luarnya. Mengenai perilaku supervisi pengajaran ini bisa dilihat pada gambar 7.3.

1 Mendengar

2 Karifikasi

3 Mendorong

4 Presentasi

5 Pemecahan
Masalah

6 Negoisasi

7 Demonstrasi

8 Memastikan

9 Standarisasi

10 Penguatan

G s g S

(a) Supervisi
or
mempresen-
tasikan
persepsi
bidang
pembinaan

(b) Supervisor
bertanya
pada
guru
untuk
memper-
sepsi
bidang
pembinaan

* Supervisor
dan guru
mengajukan
alternatif
pemecahan

* Supervisor
dan guru
bernegosiasi

(c) Supervisor
mendengar
dari guru

Kunci:

G = Tanggung jawab guru maksimum
g = Tanggung jawab guru minimum
S = Tanggung jawab supervisor maksimum
s = Tanggung jawab supervisor minimum

Hasil : Kontrak kerja antara guru dan supervisor

Sumber: Glickman C.D.(1981), *Developmental Supervision*, Alecandria: Association for Supervision and Curriculum Development, halaman 29

Gambar 7.3 Kontinum Perilaku Supervisor-Orientasi Kolaboratif

Apabila supervisor akan menggunakan orientasi kolabortif dalam melaksanakan supervisi pengajaran, maka bentuk aplikasinya dalam proses supervisi klinik akan sebagai berikut. Pada pertemuan awal ini supervisor mendengarkan apa yang dikeluhkan oleh guru, sehingga ia betul-betul memahami masalah yang dihadapi guru. Setelah itu, supervisor bersama guru mengadakan negosiasi untuk menerapkan kapan supervisor akan melakukan observasi kelas. Setelah pertemuan awal dilanjutkan dengan observasi kelas. Pada saat ini, supervisor dengan menggunakan instrumen tertentu mengamati pengajaran guru dan aktivitas murid. Nantinya hasil pengamatan dianalisis. Dalam analisis, supervisor menyiapkan beberapa pertanyaan untuk mengarahkan pemahaman guru terhadap masalah yang dihadapinya. Pada tahap pertemuan balikan, supervisor mengajukan beberapa pertanyaan yang telah dibuat sebelumnya. Guru menjawab pertanyaan-pertanyaan yang diajukan oleh supervisor. Kemudian supervisor bersama guru mulai memecahkan masalah.

Dalam pemecahan masalah ini sebaiknya antara supervisor dan guru berpisah, sehingga masing-masing pihak bisa mengidentifikasi alternatif pemecahan masalah menurut pikiran masing-masing pihak. Kemudian pada hari berikutnya, kedua belah pihak berkumpul kembali untuk membahas alternatif pemecahan yang telah dibuatnya. Berdasarkan pembahasan ini, supervisor bersama guru menentukan alternatif pemecahan terbaik dan membagi tugas untuk mengimplementasikannya. Mengenai contoh format kontrak kerja pembagian tugas ini bisa dilihat pada gambar 7.4.

KONTRAK SUPERVISI PEMBELAJARAN	
_____	, Guru
_____	, Supervisor
Tujuan:	
Aktivitas Guru:	
1.	
2.	
Aktivitas Supervisor	
1.	
2.	
Pertemuan berikutnya:	
_____	_____
Guru	Supervisor

Sumber : Didapatkan dari Glickman C.D. (1981), *Developmental Supervision, Alecandria: Association for Supervision and Curriculum Development*, halaman 29

Gambar 7.4 Contoh Format Kontrak Supervisi Pembelajaran

Demikian aplikasi orientasi kolaboratif dalam supervisi pengajaran. Tampak sekali, bahwa dalam orientasi ini peran supervisor dan guru sama. Setidaknya ada empat perilaku supervisor yang sangat menonjol dalam orientasi ini yaitu:

- a. mendengarkan masalah-masalah yang dikemukakan oleh guru, sehingga bisa dipahami secara utuh.
- b. mempresentasikan alternatif pemecahan masalah untuk dipadukan dengan alternatif pemecahan masalah yang dikemukakan oleh guru.

- c. memecahkan masalah, dalam hal ini supervisor bersama guru membahas alternatif-alternatif pemecahan masalah dan menentukan alternatif terbaik.
- d. supervisor bersama guru mengadakan negosiasi untuk membagi tugas dalam rangka mengimplementasikan alternatif pemecahan masalah yang terpilih.

3. Orientasi Tidak Langsung

Orientasi perilaku supervisi pengajaran yang ketiga adalah orientasi tidak langsung. Asumsi yang mendasari psikologi ini adalah sama halnya dengan asumsi yang mendasari psikologi humanistik bahwa belajar itu merupakan hasil keinginan individu untuk menemukan rasionalitas dan dasar-dasar dalam dunia ini. Premis mayor yang mendasari orientasi ini adalah bahwa guru-guru itu mampu menganalisis dan memecahkan masalahnya sendiri dalam proses pembelajaran. Peran supervisor di sini hanya sebagai seorang fasilitator dengan sedikit memberikan pengarahan kepada guru.

Menurut Glickman (1981), perilaku supervisi yang berorientasi tidak langsung akan mencakup dan bernegosiasi. Hasil akhir dari supervisi ini adalah rencana guru sendiri (*Teacher self-plan*). Apabila supervisor pengajaran akan menggunakan orientasi tidak langsung dalam melaksanakan supervisi pengajaran, maka bentuk aplikasinya dalam proses supervisi klinik adalah sebagai berikut. Dalam pertemuan awal mini supervisor mendengarkan keluhan-keluhan guru. Kemudian supervisor bertanya kepada guru perlu tidaknya

diadakan observasi kelas pada saat guru mengajar. Apabila tidak diperlukan oleh guru berarti tidak ada masalah serius yang dihadapi guru. Sebaliknya apabila guru meminta supervisor mengobservasikan kelas, maka dilanjutkan dengan observasi kelas. Supervisor memasuki kelas untuk mengamati pengajaran guru. Pada saat itu supervisor mengamati bagaimana guru mengajar, bagaimana murid belajar, mendengarkan penjelasan berdiskusi dan sebagainya. Setelah, itu semua pengamatan dianalisis dan diinterpretasikan. Apabila perlu, supervisor menyusun pertanyaan untuk mengklarifikasi hasil-hasil pengamatannya untuk membantu mengarahkan guru memahami kekurangan dan masalahnya sendiri. Pada pertemuan balikan, setelah selesai menganalisis dan menginterpretasi, supervisor bersama guru mengadakan pertemuan akhir. Pada saat inilah diidentifikasi kembali tindakan-tindakan yang akan dilakukan pada masa yang akan datang. Gurulah yang harus merencanakan segala sesuatunya yang berhubungan dengan apa yang akan dilakukan.

Demikianlah aplikasi orientasi tidak langsung dalam supervisi pengajaran. Berdasarkan uraian ini bisa disimpulkan bahwa dalam orientasi tidak langsung ini peran supervisor tidak banyak, hanya mengarahkan guru memahami dan memecahkan masalahnya sendiri. Dalam orientasi tidak langsung ini guru bertindak sebagai penentu utama (*ultimate determinant*) tentang tindakan-tindakan yang akan dilakukan pada masa yang akan datang. Gurulah yang harus merencanakan segala sesuatunya yang berhubungan dengan apa yang akan dilakukan.

Demikianlah tiga orientasi perilaku supervisi pengajaran. Dalam *orientasi langsung*, perilaku supervisor ditekankan pada prestasi, penegasan, mendemonstrasikan, standarisasi, dan penguatan, untuk mengembangkan tugas-tugas bagi guru. Dalam *orientasi kolaboratif*, perilaku supervisor ditekankan pada presentasi, klarifikasi, mendengarkan, pemecahan masalah, dan negosiasi, untuk mengembangkan kontrak kerja antara supervisor dan guru. Dalam *orientasi tidak langsung*, perilaku supervisor ditekankan pada mendengarkan, mendorong, klasifikasi, presentasi, dan pemecahan masalah untuk mengarahkan guru membuat sendiri rencananya. Berikut ini akan dikemukakan criteria memilih orientasi perilaku supervisi pengajaran dalam membina pengajaran guru.

V. Kriteria Pemilihan Orientasi Perilaku

Apabila di atas dikemukakan tiga macam orientasi perilaku supervisi pengajaran, maka pertanyaannya sekarang adalah orientasi yang manakah yang paling efektif dalam membina pengajaran guru? Sebenarnya, jika semua guru sama tentu akan mudah menentukan orientasi perilaku supervisi pengajaran yang paling efektif. Namun kenyataannya, beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa persepsi dan perilaku guru itu tidak sama. Bluimberg (1974) menemukan bahwa guru-guru itu terbagi menjadi dua kelompok. Atau kelompok ,memiliki persepsi yang kurang positif tentang supervisor yang memiliki orientasi langsung. Sementara penelitian Harris (1975) menunjukkan respon positif terhadap orientasi langsung. Zin (1977) menanyakan kepada guru tentang preferensinya terhadap tiga tipe

model konsultasi. Jawaban-jawaban guru, setelah dianalisis, menunjukkan bahwa 35% guru memilih model medis/klinis, 46% guru memilih model perilaku (behavioral model), dan 19% guru memilih model kesehatan mental (mental health) (dalam Glicman, 1981).

Pada tahun 1989, Mantja pernah melakukan penelitian tentang supervisi akademik, kasus pembinaan profesional guru sekolah dasar negeri kelompok budaya etnik Madura di Kraton, kabupaten Paogadung. Penelitian ini berangkat dari rumusan masalah, yaitu bagaimanakah respons para guru sekolah dasar negeri kelompok budaya etnik Madura di Kraton, yang menjadi subyek penelitian ini, terhadap kegiatan layanan supervisi yang selama ini dilakukan terhadap mereka? Tujuan penelitian ini adalah untuk meningkatkan

1. proses supervisi (siklus, teknik, balikan) yang dilakukan oleh para supervisor,
2. pola pendekatan supervisi yang diimplementasikan, dan yang lebih dikuasai para guru,
3. respons dan sikap guru terhadap pendekatan supervisi itu,
4. karakteristik budaya etnik yang diidentifikasi oleh para pendukung lainnya, dan
5. dampak karakteristik budaya etnik budaya tersebut terhadap pemilihan pendekatan supervisi.

Penelitian ini merupakan penelitian dengan menggunakan pendekatan kualitatif. Dimana datanya diperoleh melalui strategi datau teknik wawancara komprehensif, pengamatan berperan serta, dan dokumentasi, yang direkam dalam catatan pengamatan

lapangan. pada akhir penelitian ini ditemukan empirik, namun yang paling esensial bagi kajian buku ini adalah satu temuan, yaitu bahwa para guru lebih menyukai terbukanya kesempatan menggunakan gagasan dan menanggapi balikan, dan tidak menyukai apabila hanya menerima balikan begitu saja. Pernyataan ini mengisyaratkan, bahwa guru lebih menyukai pola pendekatan (orientasi perilaku) supervisi kolaboratif dan tidak langsung. Para guru kelompok etnik Madura, yang menjadi subyek penelitian ini, tidak menyukai pendekatan secara langsung.

Sebenarnya, tidak ada satupun orientasi perilaku supervisi pengajaran yang efektif untuk semua guru. Hal ini sangat ditentukan (tergantung) oleh karakteristik guru, seperti tingkat kemampuan, kebutuhan, minat, kematangan profesional, dan karakteristik personal lainnya (Sergiovanni 1987, dan Daresh 1989). Sedangkan menurut Glickman (1981) ada dua aspek pada guru yang harus dipertimbangkan oleh supervisor sebelum menentukan orientasinya, yaitu (1) komitmen guru (*teacher's commitment*) dan (2) kemampuan berpikir guru secara abstrak (*teacher's ability to think abstractly*).

1. Tingkat Komitmen

Aspek pertama yang harus dipertimbangkan dalam menentukan orientasi perilaku supervisi pengajaran adalah tingkat komitmen guru. Komitmen lebih luas daripada "*Concern*" sebab komitmen itu mencakup waktu dan usaha. Tingkat komitmen guru terbentang dalam satu garis kontinum, bergerak dari yang paling rendah ke yang paling tinggi (Glickman 1981). Gambar 6.5 menunjukkan hal ini.

Seorang guru yang tidak atau kurang memiliki komitmen biasanya bekerja semata-mata memandang dirinya sendiri, kurang mau berusaha mengembangkan diri.

Gambar 6.5 menjelaskan kepada kita, bahwa ciri-ciri seorang guru yang rendah komitmennya cenderung sebagai berikut:

1. sedikit sekali perhatiannya terhadap murid-murid,
2. waktunya yang disediakan untuk mengembangkan kerjanya sangat sedikit dan
3. perhatiannya hanya mempertahankan jabatannya.

Seorang guru yang komitmennya tinggi cenderung sebagai berikut

1. perhatiannya tinggi terhadap murid-murid dan guru-guru lainnya,
2. waktu dan tenaganya yang disediakan banyak sekali,
3. dan perhatian utamanya adalah bekerja sebanyak mungkin bagi kepentingan orang lain.

Rendah	Tinggi
• Sedikit perhatian terhadap murid • Sedikit waktu dan tenaga yang dikeluarkan • Perhatian utama adalah mempertahankan job	• Tinggi perhatian terhadap murid dan guru lain • Banyak waktu dan tenaga yang dikeluarkan • Bekerja sebanyak mungkin untuk orang lain

Sumber: Glickman C.D.(1981), *Developmental Supervision*, Alecandria: Association for Supervision and Curriculum Development, halaman 43.

Gambar 7.5 Kontinum Komitmen Guru

2. Tingkat Abstraksi

Aspek kedua yang harus dipertimbangkan dalam menentukan orientasi perilaku supervisi pengajaran adalah tingkat abstraksi guru.

Tingkat abstraksi guru yang dimaksudkan di sini adalah tingkat kemampuan guru mengelola pengajaran, mengklarifikasi masalah-masalah pengajarannya (pengelolaan, disiplin, pengorganisasian dan minat murid), menentukan alternatif pemecahan masalah, dan kemudian merencanakan tindakan-tindakannya. Hasil penelitian Harvey (1966) dan Hunt dan Joyce (1967) menunjukkan bahwa guru-guru tingkat perkembangan kognitif tinggi, dimana pemikiran abstrak atau simboliknya sangat dominan mampu berfungsi dengan lebih kompleksitas di dalam kelas.

Menurut Glickman (1981) tingkat abstraksi guru terbentang dalam satu garis kontinum, mulai dari rendah, menengah dan tinggi, sebagaimana terlihat pada gambar 7.6. Guru-guru yang memiliki kemampuan berpikir abstrak rendah tidak merasa bahwa mereka memiliki masalah-masalah pengajaran, atau apabila mereka merasakannya mereka sangat bingung tentang masalahnya. Mereka tidak tahu apa yang bisa dikerjakan. Guru-guru yang memiliki kemampuan berpikir abstrak menengah biasanya bisa mendefinisikan masalah berdasarkan bagaimana mereka melihatnya. Mereka bisa memikirkan satu atau dua kemungkinan tindakan, tetapi mereka mengalami kesulitan dalam memikirkan rencana yang komprehensif. Guru-guru yang memiliki kemampuan abstrak tingkat tinggi bisa memandang masalah-masalah pengajaran dari banyak perspektif (diri sendiri, murid, orang tua, administrator, dan alat pelajaran), dan mengumpulkan banyak rencana alternatif. Selanjutnya mereka bisa memilih satu rencana dan memikirkan langkah-langkah pelaksanaan.

<u>Rendah</u>	<u>Sedang</u>	<u>Tinggi</u>
• Bingung mengenai masalah • Tidak tahu tentang apa yang bisa dilakukan • “Tunjukkan” • Mempunyai satu atau dua respons biasa terhadap masalah	• Bisa mendefinisikan masalah • Bisa memikirkan satu atau dua kemungkinan pemecahan masalah • Mempunyai kesulitan membuat perencanaan yang komprehensif pelaksanaan pemecahan	• Bisa memikirkan masalah dari berbagai perspektif • Bisa mengumpulkan banyak alternatif perencanaan • Bisa memilih satu perencanaan dan memikirkan langkah-langkah

Sumber: Glickman C.D.(1981), *Developmental Supervision*, Alecandria: Association for Supervision and Curriculum Development, halaman 46.

Gambar 7.6 Tingkat Berpikir Abstrak

3. Perpaduan Tingkat Komitmen dan Tingka Abstraksi

Dengan menggunakan dua variabel perkembangan, yaitu tingkat komitmen guru dan tingkat abstraksi guru, supervisor bisa mengukur individu guru. Pengukuran ini bisa ditetapkan dengan satu paradigma sederhana yang menghilangkan kedua garis kontinum, yaitu garis kontinum abstraksi yang juga bergerak dari rendah ke tinggi. Dengan demikian, menurut Glickman (1981) akan ditemukan empat kuadran yang mendefinisikan kategori guru. *Pertama* guru-guru yang dikategorikan sebagai *teacher dropouts*. Guru-guru demikian ini memiliki komitmen dan kemampuan berpikir abstrak yang rendah. *Kedua*, guru-guru yang memiliki komitmen tinggi tetapi tingkat kemampuan berpikir abstraknya rendah. Ketiga guru-guru yang dikategorikan sebagai *analytical observers*. Guru-guru demikian ini memiliki kemampuan berpikir abstrak tinggi, tetapi komitmennya rendah. Sedangkan ke empat, guru-guru yang dikategorikan sebagai

profesionals. Guru-guru demikian ini memiliki komitmen dan kemampuan berpikir abstrak yang tinggi.

Orientasi dari empat kategori di atas, k adalah supervisor dapat menentukan perilaku supervisi pengajaran yang harus digunakan dalam membina guru, kategori pertama menggunakan sistem orientasi kolaboratif pada presentasi, kategori kedua menggunakan sistem orientasi kolaboratif pada negosiasi. Sedangkan kategori ke empat menggunakan sistem orientasi tidak langsung.

LEMBAR TUGAS SUPERVISI AKADEMIK

1. Bersimulasi menerapkan teknik-teknik supervisi akademik, baik teknik supervisi individual maupun maupun teknik supervisi kelompok. Satu peserta bersimulasi mempraktekkan satu teknik supervisi akademik.
2. Setiap peserta, dengan menggunakan instrumen skala kepuasan kerja diri sebagaimana ada pada bab V, ditugaskan mengukur kepuasan kerja yang dirasakan dirinya masing-masing. Kemudian dilanjutkan dengan analisis dan pengembangan program pemenuhan kebutuhan.
3. Setiap peserta melakukan pengembangan program supervisi pada kasus-kasus berikut:

a. Kasus Pertama

Ibu Susi adalah seorang guru Bahasa Indonesia yang telah mengajar selama dua belas tahun di Sekolah Dasar Negeri Pringgondani. Dia telah berkeluarga, tetapi belum memiliki anak, dan tinggal di sebuah kawasan mewah sekitar sepuluh kilometer dari kawasan miskin dimana SDN Pringgondani berada. Alasan utama mengapa ia mau menjadi guru adalah keinginannya “untuk membantu siswa yang berasal dari keluarga tidak mampu tersebut memperoleh pengetahuan untuk mengapresiasi karya sastra.” Dia merupakan seorang sangat aktif membaca baik mengenai sastra lama maupun sastra modern. Kadang-kadang dia juga memuat karangan cerita pendek.

Ibu Susi sebenarnya merupakan guru yang kompeten. Dia memiliki gaya bicara yang meledak-ledak. Tubuhnya yang besar, segar, dan tinggi membuat penampilannya mengesankan setiap orang yang melihat. Banyak siswa yang takut padanya dan ketika anak-anak lama bertemu siswa baru mereka sering memperingatkan dengan berkata “Kamu jangan macam-macam dengan Ibu Susi”. Hampir semua siswa enggan mengatakan bahwa kelas yang diajar Ibu Susi memberi manfaat. Ketika kerja keras dan tekanan yang diberikan Ibu berlalu, mereka seperti terlepas dari belenggu seorang pembaca dan penulis yang baik.

Ibu Susi, kecuali menurut seorang teman akrabnya, tidak disukai oleh guru-guru lain di SDN Pringgondani. Guru-guru itu sering mengeluhkan sikapnya yang sombong dan elitis. Dia suka

menunjukkan kesan bahwa SD Pringgondani diuntungkan oleh keberadaannya di sekolah itu. Dia suka pamer bahwa sebenarnya dia telah diterima sebagai seorang mahasiswa Program S3 pada sebuah universitas yang ternama, tetapi dia lebih memilih menjadi guru-guru di kawasan miskin. Dalam setiap rapat, sikap superioritasnya selalu muncul. Dia selalu memiliki jawaban yang baik terhadap setiap persoalan yang timbul di sekolah. Dia berpengetahuan luas, mampu melakukan analisis yang mendalam, dan memiliki usul-usul yang baik untuk mengatasi berbagai masalah. Akan tetapi, ketika saatnya harus bertindak, dia selalu tertinggal di belakang. Dia mudah mengajukan berbagai saran mengenai berbagai hal yang dapat dikerjakan atau apa yang seharusnya dikerjakan oleh guru lain agar SD Pringgondani menjadi lebih baik, akan tetapi biasanya ia merupakan guru yang datang terakhir di sekolah tetapi paling awal meninggalkan sekolah.

b. Kasus Dua

Pak Jojon telah mengajar di SD Amarta selama lima tahun. Tidak tahu karena apa, IKIP di kota dia kuliah meloloskan dia sebagai seorang sarjana pendidikan dan mendapatkan sertifikat sebagai guru. Dan tidak diketahui juga mengapa sekolah sebelumnya memberi kesempatan kepada dia sehingga memiliki pengalaman kerja sebagai guru. Kepala SD Amarta mengetahui bahwa para siswa, orang tua, dan guru-guru lain memandang Pak Jojon sebagai guru yang tidak layak. Sang kepala sekolah sependapat dengan penilaian itu. Pak Jojon mengajar IPS dan IPA pada kelas empat, kelas lima, dan kelas enam, lima jam tiap hari. Setiap kelas diajar dengan cara-cara yang sama. Dia menuliskan dipapan tulis semua isi buku yang harus dibaca siswa dan semua tugas-tugas yang harus dikerjakan oleh siswa. Para siswa memasuki kelas kemudian duduk. Pak Jojon memberi perintah kepada siswa-siswanya "Semua bacaan dan tugas-tugas yang harus kalian pelajari telah tertulis di papan. Kerjakan semua tugas dan tetap tenang." Dia berjalan-jalan keliling kelas dengan sedikit mengetuk-ngetukkan sepatunya agar siswa tetap tenang. Kadang-kadang dia memberi ceramah; sangat jarang mengajak siswa berdiskusi atau melakukan kegiatan-kegiatan lain agar mereka lebih aktif. Dia tetap duduk dikursi guru dan dengan ogah-ogahan menjawab pertanyaan ketika siswa mengajukan pertanyaan kepadanya. Ketika diajak bicara, tampak bahwa ia sebenarnya tidak suka baik menjadi guru maupun kepada siswa-siswanya. Namun, karena dia menganggur dan sulit mencari pekerjaan lain terpaksa ia memilih menjadi guru.

c. Kasus Tiga

Ibu Arya baru memasuki tahun pertama sebagai seorang guru kelas. Setelah beberapa minggu bertugas, tampak bahwa Ibu Arya memiliki kepedulian yang mendalam terhadap siswa-siswanya. Dia sering tetap berada di dalam kelas ketika jam istirahat, bahkan setelah jam sekolah usai, untuk bekerja bersama-sama siswa yang memiliki kesulitan belajar. Dia melakukan kunjungan ke rumah-rumah atau mengundang para siswa saat hari libur. Dia sering berada di sekolah hingga hari menjelang sore, mengerjakan berbagai tugas baru dan selalu meninggalkan sekolah dengan membawa setumpuk pekerjaan rumah. Pada saat rapat-rapat guru, dia tidak keberatan menjadi sukarelawan pada berbagai kepanitiaan dan selalu bersedia melakukan pekerjaan-pekerjaan tambahan, seperti memantau kegiatan makan bersama di kafe sekolah atau menengok kelas-kelas yang diajar guru lain. Dia ingin bekerja dengan baik dan penuh semangat.

Akan tetapi kelas yang ia ajar tidak berjalan lancar dan efektif. Banyak barang-barang tercecer dan berserakan, siswa merasa bingung terhadap tugas-tugas yang harus dikerjakan, dan Ibu Arya sering lupa meletakkan perangkat mengajarnya dan juga tugas-tugas siswanya di tempat yang tidak semestinya. Kelas yang ia ajar biasanya bermula dengan kebingungan, dan siswa harus menunggu lama sehingga mereka gaduh, resah, bahkan saling mengganggu. Bu Arya selalu berusaha agar suasana kelas terkendali dengan tetap mendorong siswa membuat aturan sendiri dan memonitor jadwal yang mereka buat. Bu Arya menyadari bahwa kelasnya tidak berjalan

efektif dan, sebagai kompensasinya, dia bekerja lebih keras dan meluangkan waktu lebih lama bagi siswa secara individual dan menambahkan berbagai kegiatan yang kreatif. Kepala sekolah mencatat bahwa, meskipun hampir semua siswa menyukai Bu Arya, sebagian besar waktunya terbuang percuma.

e. Kasus Empat

Pak Sangui tinggal setahun lagi mengajar di SD Dorowati. Dia akan segera pensiun. Dengan sengaja dia memilih tetap menjadi guru meskipun beberapa kesempatan untuk menduduki jabatan struktural seperti kepala sekolah, pengawas, atau pejabat Dinas Pendidikan di kotanya pernah ia dapatkan. Sepanjang hidupnya dicurahkan untuk membantu generasi muda agar terus belajar. Selama karirnya menjadi guru, dia sering dipandang sebagai orang tua oleh para muridnya bahkan kakek oleh murid-muridnya saat ini. Hampir semua guru saat ini dan sebelumnya, semua muridnya di masa lampau maupun sekarang, para orang tua, dan orang-orang kebanyakan menghormati Pak Sangui sebagai orang yang istimewa. Pada tahun terakhir menjelang pensiun ini ia masih aktif melibatkan diri dalam berbagai urusan sekolah, mengupayakan berbagai keperluan pembelajaran ke dalam kelas, menjadi pimpinan PGRI di kecamatannya, dan aktif menghadiri lokakarya, seminar, berbagai pertemuan profesional, MGMP. Dia merasakan bahwa masyarakat Desa Dorowati telah berubah secara signifikan, yang semula merupakan masyarakat kelas menengah yang eksklusif menjadi masyarakat yang plural yang terdiri dari berbagai tingkat sosial

ekonomi, beragam suku, dan adat kebiasaan. Dia merespon perubahan ini dengan mempelajari perbedaan-perbedaan yang terjadi pada siswanya, mempelajari dialek-dialek dan kebiasaan kelompok minoritas, dan memanfaatkan semua itu dalam pembelajaran di dalam kelas untuk memberi pengalaman kepada siswa untuk hidup berdampingan dalam perbedaan multi budaya. Guru-guru lain geleng kepala atas kekagumannya keda Pak Sangui dan mereka sering meminta nasehat kepadanya.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, H.F. dan F.G. Dickey. 1959. *Basic Principles of Supervision*. New York: Amerikan Book Company.
- Alexander Mackie College of Advance Education. 1981. *Supervision of Practice Teaching*. Primary Program, Sydney, Australia.
- Alfonso, R. J., G.R. Firth, dan R.F. Neville. 1981. *Instructional Supervision: A Behavioral System*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Amstrong, D.G., J.J. Denton, dan JR. TV. Savage. 1978. *Instructional Skills Handbook*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, Inc.
- Andrew, G.M. dan R.E. Moir. 1973. *Informational-Decision Systems in Education*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publisher, Inc.
- Argyris, C. 1957. *Personality and Organization*. New York: Harper and Brothers.
- Briggs, T.H. dan J. Justman. 1954 *Improving Instruction Through Supervision*. New York: The Macmillan Company
- Carver, F.D. dan T.J. Sergiovanni. 1969. *Organization and human Resources*. New York: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Chandler, B.J. 1962. *Education and the Teacher*. New York: Dodd, Mead & Company.

Chrintenson, C., T.W. Johnson, dan J.E. Stinson. 1982. *Supervising*. California: Addison-Wesley Publishing Company.

Cogan, M.L. 1973. *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.

Cooper, J.M. *et all*. 1977. *Classroom Teaching Skills: A Hand book*. Toronto: D.C. Health and Company.

Dareh, J. C. 1989. *Supervision as a Proactive Process*. New York & London: Longman

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan RI. 1982. *Alat Penilaian Kemampuan Guru: Buku I*. Jakarta: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru.

_____. 1982. *Panduan Umum Alat Penilaian Kemampuan Guru*. Jakarta: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru.

_____. *Alat Penilaian Kemampuan Guru: Hubungan antar Pribadi*. Buku III. Jakarta: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru.

_____. *Alat Penilaian Kemampuan Guru: Prosedur Mengajar*. Buku II. Jakarta: Proyek Pengembangan Pendidikan Guru.

DeRoche, E.F. 1985. *How School Administrators Solve Problems*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, Inc.

Dick, W. dan L. Carey. 1985. *The Systematic Design of Instruction*. Second Edition. Glenview, Ill: Scoot Forsman and Company.

Dodd, W.A. 1972. *Primary School Inspection in New Countries*. London: Oxford University Press.

Dworkin, A.G. *et al*. 1990. "Stress and Illiness Behavior Among Urban Public School Teachers," *Educational administration Quarterly*, 1: 60-72. Februari. 1990.

Flanders, N. A. 1970. *Analizing Teaching Behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.

- Flanders, N.A. 1976 "Interaction Analysis and Clinical Supervision," *Journal of Research and Development in Education*, Volume 9 (2), Athens, Georgia.
- Frymier, J. et. al. 1984. *One Hundred Good Schools*. Atlanta. Georgia: A Kappa Delta Pi Publication.
- Gage, N.L. dan D.C. Berliner. 1979. *Educational Psychology*. Second Edition. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Galloway, D. et al. 1984 "Sources of Satisfaction and Dissatisfaction for New Zeland primary school teachers," *Educational Research*, 27:44-51, 1 Februari, 1985.
- Garman, N.B. 1982. "The Clinical Approach to supervision," in Thomas J. Sergiovanni (ed), 1982. *Supervision of Teaching*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldhammer, R. 1969. *Clinical Supervision: Special Methods for the Suervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Goldhammer, R., R. H. Anderson, dan R.A. Krajewski. 1981. *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teaching*. Second Edition. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Good, T. L. et al. "How Teachers View Accountability". *Phi Delta Kappan*, Vol. LVI, No. 5, Januari 1975.
- Gray, W.A. dan B.A. Gerrard. 1977. *Learning By Doing: Developing Teaching Skills*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gree, T.F. 1971. *The Activities of Teaching*. New York: McGraw-Hill book Company.
- Guthrie, J.W. R.J. Reed. 1986. *Educational Administration and Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc
- Gwynn, J.M. 1961. *Theory and Practice of Supervision*. New York: Dodd, Mead & Company.

Hall, C.S. et al. 1985. *Introduction to Theories of Personality*, New York: John Wiley & Sons.

Hellriegel, D. dan J. W. Slocum. 1989. *Management*. Fifth Edition. California: Addison-Wisley Publishing Company

Herzberg, F. B. Mausner, dan B.B. Snyderman. 1959. *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.

House, E.R. 1973. *School Evaluation: The Politics & Process*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Hoy, W.K. dan C.G Miskel. 1987. *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Third Edition. New York: Random House.

Huse, E.F. dan J. L. Bowditch. 1973. *Behavior in Organization*. New York: Addison-Wisley Publishing Company.

Kemp, J. 1977. *Instructional Design: A Plan for Unit Course*. California: Fearon Publishing.

Kolasa, B. 1969. *Introduction to Behavioral Science in Business*. New York: John Wiley & Sons.

Krajewski, R.A. 1982. "Clinical Supervision: A Conceptual Framework," *Journal of Research and Development in Education*. Volume 15, Athen, Georgia.

Lipham, J.M., R.E. Ranking, dan J.A. Hoeh. 1985. *The Principalship: Concept. Competencies and Cases*. New York: Longman Inc.

Lucio, W.H. dan J.D. McNeil. 1969. *Supervision: A Synthesis of Thought and Action*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Mantja, W. 1984. "Efektivitas Supervisi Klinik dalam Pembimbingan Praktek Mengajar Mahasiswa IKIP Malang," *Tesis*. FPS IKIP Malang.

- Mantja, W. 1989. "Supervisi Pengajaran Kasus Pembinaan Profesional Guru Sekolah Dasar Negeri Kelompok Budaya Etnik Madura di Kraton," *Disertasi..* FPS IKIP Malang.
- Marks, S.J. R., E. Stoop, dan J.K Stoops. 1985. *Handbook of Educational Supervision*. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Maslow, A.H. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Bros.
- Mataheru, F. 1984. *A Study of Teacher Motivation at Work With Special Reference to Indonesia*, A Dissertation Indiana University, Boomington.
- Mc Pherson, R.B. et al. 1986. *Managing Uncertainty: Administrative Theory and Practice in Education*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Company.
- Mosher, J.T. dan D.E. Purpel. 1972. *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin
- MPR RI. 1988. *GBHN dan Butir-Butir Pancasila (P4)*. Malang: Pengembangan Pengetahuan.
- Neagley, R.L. dan N.D. Evans. 1980. *Handbook for Effective Supervision fo Instruction*. Third Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Presentice-Hall, Inc.
- Olivia, P.F. 1984. *Supervision for Today's School*. Second Edition. White Plains, New York: Longman.
- Ornstein, A.C. and H.L. Miller. 1980. *Looking into Teaching: An Introduction to American Education*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Owens, R. G. 1987. *Organizational Behavior in Education*. Third Edition. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall., Inc.
- Patterson, J.L. S.C.Purky, dan J.V. Parker. 1986. *Productive School Systems for A Non rational Wold*. Alexandra: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Rice, G.H. dan D.W. Bishoprick. 1971. *Conceptual Models of Organization*. New York: Meredith Corporation.
- Richey, R.W. 1974. *Preparing for a Career in Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Robbins, S.P. 1984. *Management, Concepts and Practices*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, Inc.
- Rubin, L. 1979. *The Case for Staff Development: In Professional supervision for Professional Teacher*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T.J. 1982. Editor. *Supervision of Teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T.J. 1987. *The Principalship, A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. dan R.J. Starrat. 1979. *Supervision: Human Perspective*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Sergiovanni, T.J. et al. 1987. *Educational Governance and Administration*. Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Snyder, K.J. dan R.H. Anderson. 1986. *Managing Productive Schools: Toward an Ecology*. New York: Academic Press College Division..
- Sprinthall, N.A. dan R.C. Sprinthall. 1987. *Educational Psychology, A Developmental Approach*. Fourth Edition. New York: Random House.
- Sutton, R.E."Teacher Education and Educational Self-Direction, A Conceptual Analysis and Empirical Investigation, "An International Journal of Research and Studies, Volume 50, No. 2, Summer, 1980.

- Tose, H.L. dan Sj. Carroll. 1976. *Management: Contingencies, Structure, and Process*. Chicago. ST. Clair Rpress.
- Wiles, J. dan J. Bondi. 1986. *Supervision: A Guide to Practice* . Second Edition. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Wiles, K. 1955. *Supervision for Better Schools*. New York: Prentice-Hall, Inc.